

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

TATYANE ESTRELA DOS SANTOS

**A FILOSOFIA NA BNCC-EM: POSSIBILIDADES,
TENSÕES E LIMITES**

SÃO CARLOS-SP
2024

TATYANE ESTRELA DOS SANTOS

A FILOSOFIA NA BNCC-EM: POSSIBILIDADES, TENSÕES E LIMITES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestra em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Linha de pesquisa: Fundamentos do Ensino, Currículo e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Mattar Maamari

SÃO CARLOS-SP
2024

Estrela, Tatyane

A filosofia na BNCC-EM: possibilidades, tensões e limites
/ Tatyane Estrela -- 2024.
153f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Adriana Mattar Maamari

Banca Examinadora: Christian Lindberg Lopes do
Nascimento, Elisete Medianeira Tomazetti, Ronai Pires
da Rocha

Bibliografia

1. Base nacional comum curricular do ensino médio. 2.
Ensino de filosofia. 3. Pedagogia das competências. I.
Estrela, Tatyane. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato TATYANE ESTRELA DOS SANTOS, realizada em 20/08/2024

Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br CHRISTIAN LINDBERG LOPES DO NASCIMENTO
Data: 13/10/2024 10:33:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento (UFS/SE)

Documento assinado digitalmente
gov.br ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Data: 15/10/2024 08:41:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM/RS)

Documento assinado digitalmente
gov.br RONAI PIRES DA ROCHA
Data: 18/10/2024 14:21:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ronai Pires da Rocha (UFSM/RS)

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA MATTAR MAAMARI
Data: 19/10/2024 17:33:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Adriana Mattar Maamari (UFSCar/SP)

Dedico este trabalho a toda(o)s que acreditam no poder do conhecimento, entregam suas vidas ao sacerdócio do esclarecimento e fazem uso de seus saberes para promover o desenvolvimento humano.

Agradeço aos meus pais, migrantes nordestinos, profissionais da enfermagem que, embora carentes financeiramente, possuíam o espírito público, valorizavam o conhecimento e atuavam durante suas vidas em prol de suas comunidades.

À minha mãe intelectual, Adriana Mattar Maamari, que me acolheu, orientou, respeitou e me ajudou a ponderar e refletir sobre posicionamentos e a desenvolver um trabalho que busque o rigor metodológico sem deixar de lado a autenticidade da experiência humana.

Ao meu mestre Luis Alberto Peluso, pelos diálogos e orientações sobre o exercício da filosofia numa sociedade do conhecimento brasileira, a partir da perspectiva da pedagogia da reflexão, mas sem verdades.

Aos amigos e colegas de ofício que comigo carregaram e ainda trazem nas almas o peso, a responsabilidade, as crises, os entusiasmos, as decepções, os sonhos, as dores e as alegrias do exercício do magistério em tempos difíceis.

Aos meus amigos do Bonde, do Magnus e do MoviDes, pelo apoio e discussão sobre o meu tema de pesquisa, bem como pela busca de alternativas diante dos desafios de nossas jornadas docentes.

Aos colegas do PROF-FILO, pelos debates, embates, questões, sugestões, apoios e trocas durante a jornada.

Aos meus estudantes, que me provocam, encantam e inspiram ao demonstrarem que os jovens possuem senso crítico e vontade de aprender mesmo num contexto onde tudo que é sólido desmancha no ar.

À minha bebê felina Athena, pelo seu companheirismo e exigência de atenção diariamente durante os últimos meses, fazendo-me lembrar da importância dos afetos para uma vida que realmente valha a pena ser vivida.

“Ser intelectual é exercer diariamente rebeldia contra conceitos assentados, tornados respeitáveis, mas falsos. É, também, aceitar o papel de criador e propagador do desassossego e o papel de produtor do escândalo, se necessário. É preciso, para esse desiderato, ter a boa medida entre a modéstia e a coragem, essas condições do “homem só”, já que o intelectual não é o “nós”, ele não espera o apoio do colega ou do vizinho para avançar.”

(Milton Santos, 1997, p. 18)

RESUMO

Este trabalho analisa as possibilidades, limites e tensões da presença da filosofia na BNCC-EM a partir de competências e habilidades. Após o estudo da BNCC-EM, em diálogo com a literatura recente sobre ensino de filosofia e currículo, foi produzido um Guia Pedagógico Para o Ensino de Filosofia. Tal guia pretende auxiliar docentes de filosofia para a construção de situações de aprendizagem significativas, interdisciplinares e que mobilizem conhecimentos específicos de filosofia, sejam articulados na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS) ou em outros espaços curriculares como o Projeto de Vida (PV).

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; Ensino de Filosofia; Pedagogia das Competências.

ABSTRACT

This work analyzes the possibilities, limits, and tensions of the presence of philosophy in the BNCC-EM based on competencies and skills. After studying the BNCC-EM, in dialogue with recent literature on philosophy teaching and curriculum, a Pedagogical Guide for Teaching Philosophy was produced. This guide aims to assist philosophy teachers in constructing meaningful, interdisciplinary learning situations that mobilize specific knowledge of philosophy, whether articulated in the area of Applied Human and Social Sciences (CHS) or in other curricular spaces such as the Life Project (PV).

Keywords: High School Common National Curriculum Base; Philosophy Teaching; Skills Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
APROFFESP - Associação de Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Estado de São Paulo
BC&H - Bacharelado em Ciências e Humanidades
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM - Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio
CEB - Câmara de Educação Básica
CHS - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNT - Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COVID-19 - Doença por Coronavírus 2019
CPS - Centro Paula Souza
ConsUni - Conselho Universitário
CPS - Centro Paula Souza
CR - Coeficiente de Rendimento
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
Etec - Escola Técnica Estadual
FGB - Formação Geral Básica
FTP - Formação Técnica e Profissional
Gfac - Grupo de Formulação e Análises Curriculares
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IF - Itinerário Formativo
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers,

Intersexos, Assexuais e Outras

LGG - Linguagens e suas Tecnologias

MAT - Matemática e suas Tecnologias

MEC - Ministério da Educação

M-Tec - Ensino Médio Integrado ao Técnico

NEFI-UFPI - Núcleo de Estudos de Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Piauí

OBSEFIS/UFS - Observatório do Ensino de Filosofia de Sergipe

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PROF-FILO - Mestrado Profissional em Filosofia

PV - Projeto de Vida

RFEPCT - Fórum de Docentes de Filosofia da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

SEDUC-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEE-MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAC-SP - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo

TCC - Teoria dos Campos Conceituais

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	13
2	INTRODUÇÃO	17
2.1	JUSTIFICATIVA DO TEMA	17
2.2	HIPÓTESE, OBJETIVOS, METODOLOGIA E SEÇÕES DO TRABALHO	19
3	CURRÍCULO E ENSINO DE FILOSOFIA	22
4	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO MÉDIO (BNCC-EM)	37
4.1	UMA BREVE GÊNESE DA BNCC-EM	39
4.2	PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	41
4.2.1	Avaliação e currículo	41
4.2.2	A pedagogia das competências	45
4.2.3	Complexidade e interdisciplinaridade	51
4.3	PRESSUPOSTOS ÉTICOS-POLÍTICOS	56
4.3.1	A formação para a cidadania	56
4.3.2	A qualificação para o trabalho	66
5	A FILOSOFIA NA BNCC-EM	70
5.1	AS DIFERENTES FORMAS DE PRESENÇA DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO	71
5.2	AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	77
5.3	A FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)	86
5.3.1	A área de Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	89
5.3.2	A área de Matemática e suas Tecnologias (MAT)	92
5.3.3	A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	94
5.3.4	A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada (CHS)	97
5.4	OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)	101
5.4.1	Aprofundamento em área do conhecimento	102
5.4.2	Aprofundamento integrado de áreas do conhecimento	103
5.4.3	Formação Técnica e Profissional (FTP)	104

5.5	O PROJETO DE VIDA (PV)	105
6	A FILOSOFIA NUMA ANÁLISE COMPARATIVA CURRICULAR	110
6.1	O PLANO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CPS	110
6.2	O PLANO DE CURSO DO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO SENAC-SP	120
7	GUIA PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	130
7.1	INTRODUÇÃO	130
7.2	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	132
7.3	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA EM LGG	134
7.4	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA EM MAT	136
7.5	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA EM CNT	138
7.6	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA EM CHS	140
7.7	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA EM PV	143
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
9	REFERÊNCIAS	148

1 APRESENTAÇÃO

“E era bom. “Não entender” era tão vasto que ultrapassava qualquer entender – entender era sempre limitado. Mas não entender não tinha fronteiras e levava ao infinito, ao Deus. Não era um não entender como um simples de espírito. O bom era ter uma inteligência e não entender. Era uma bênção estranha como a de ter loucura sem ser doida. Era um desinteresse manso em relação às coisas ditas do intelecto, uma doçura de estupidez. Mas de vez em quando vinha a inquietação insuportável: queria entender o bastante para pelo menos ter mais consciência daquilo que ela não entendia. Embora no fundo não quisesse compreender. Sabia que aquilo era impossível e todas as vezes que pensara que se compreendera era por ter compreendido errado. Compreender era sempre um erro – preferia a largueza tão ampla e livre e sem erros que era não entender. Era ruim, mas pelo menos se sabia que se estava em plena condição humana.”

(Clarice Lispector, 2020, p. 25)

Este é um texto tardio, talvez inoportuno, quem sabe improvável. É a consequência de uma série de fatos que ocorreram desde o ano de 2010, quando ingressei na primeira turma do Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H), na Universidade Federal do ABC (UFABC). Interessada em cursar a Licenciatura em

Filosofia e entusiasta do projeto pedagógico de uma nova universidade interdisciplinar, inclusiva e de excelência, me deparei com um problema desconhecido e que marcaria minha vida intelectual de forma definitiva: a tradição do Ensino de Filosofia no Brasil. Fui apresentada aos críticos de um modo “exegético-historiográfico” de fazer Filosofia e de como isso reduzia o trabalho filosófico aos comentários de outros filósofos, imitando estilos e questões estrangeiras, o que nos impedia de pensar nossos próprios problemas, ao nosso modo, com nossas particularidades.

Durante os anos de graduação, pude estudar, refletir e dialogar sobre o projeto pedagógico da UFABC e os projetos do BC&H e da Licenciatura em Filosofia, que se inserem na reforma do ensino superior brasileira e no processo de Bolonha. Os três projetos integrados traziam as marcas e disputas das reformas curriculares: a diluição das culturas acadêmicas especializadas, a transformação das identidades profissionais, o desconhecimento e/ou oposição ao projeto institucional por parte da comunidade acadêmica, a incompreensão das novas disciplinas temáticas criadas e do sistema de avaliação por meio de conceitos, os desconfortos em relação ao regime meritocrático e seletivo quadrimestral por meio do Coeficiente de Rendimento (CR), o ranqueamento cotidiano de todas as atividades acadêmicas como referência de qualidade, as dificuldades para garantir a efetiva liberdade acadêmica na escolha do “cardápio de disciplinas” entre outros.

Ainda na graduação participei de projetos de extensão e cultura, iniciação científica, monitoria, do movimento estudantil e fui representante discente no Conselho Universitário (ConsUni), o que me possibilitou ter um olhar abrangente sobre a estrutura e funcionamento da universidade, bem como atuar muitas vezes de forma radical defendendo o projeto pedagógico no qual eu acreditava ser a melhor solução para os problemas do ensino superior brasileiro.

Desde o ano de 2013, ainda na licenciatura, ingressei na docência de Filosofia no Ensino Médio como professora temporária na rede estadual de São Paulo e passei a ter contato com os cadernos do aluno, o currículo paulista e demais documentos educacionais. Ciente da minha escolha pela abordagem analítica de ensino de filosofia e no tumultuado e curto espaço das aulas de Filosofia, adotei para as minhas aulas o Manual 50 Lições de Filosofia de Desidério Murcho. A estrutura de uma lição apresentando a visão A, a segunda lição apresentando a

visão B e a terceira lição apresentando os contrapontos das visões anteriores me parecia muito adequada e efetiva com os alunos, pois os desafiavam a defender firmemente posições diferentes e depois colocá-las em xeque.

Graduada, vi muitas mudanças na Licenciatura em Filosofia da UFABC, que no meu ponto de vista, descaracterizavam o projeto inicial. Mas como currículo é um eterno espaço de disputa, apenas decidi me afastar, me dedicar ao trabalho docente e continuei a usar os materiais de Desidério Murcho, como a revista *Crítica* e o *Dicionário Escolar de Filosofia* de Aires Almeida.

No ano de 2020 assumi o cargo de professora de ensino médio e técnico de CHS, Projeto de Vida e Projeto de Formação Profissional no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio que iria ser iniciado na unidade Lapa Tito do Senac São Paulo. Durante os três anos seguintes eu implementei a BNCC-EM, atuando como professora de área, não de disciplina, e planejando semanalmente situações de aprendizagem por meio da pedagogia de projetos.

No período da pandemia de COVID-19, lidei com o ensino remoto e seus problemas: as dificuldades de infraestrutura, a falta de uma cultura escolar na qual o discente não seja tão dependente do professor, a exclusão e precariedade tecnológica de parte dos alunos, o uso excessivo e inadequado de recursos digitais entre outros. Se no passado eu considerava o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino como algo extremamente positivo, após a pandemia passei a repensar sobre a eficiência na aprendizagem dos alunos no contexto brasileiro.

Com base nas inquietações e experiências acumuladas ao longo da última década prestei, fui aprovada e iniciei em 2022 o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) visando desenvolver um estudo curricular na linha de pesquisa Filosofia e Ensino.

Durante a pesquisa, após mais de 5 anos de aprovação em um concurso público para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), fui nomeada em caráter efetivo como professora de filosofia na educação básica. Momento no qual tive minhas ideias e experiências pregressas colocadas à prova num contexto educacional diferente do qual vinha desenvolvendo minhas atividades. Passei a vivenciar muitos dos limites citados pelos colegas e na literatura sobre o despreparo dos sistemas de ensino para implementar o que estava proposto na BNCC-EM: da falta de material didático, passando pelo despreparo e/ou

desinteresse dos docentes em adotar o trabalho interdisciplinar até a rejeição por parte dos discentes diante de uma proposta que foi vendida como “inovadora” e “flexível”, mas que se efetivou de modo precário, gerando confusão na estrutura do trabalho escolar e redução das aprendizagens de conteúdos considerados relevantes.

O saldo de tal percurso de estudos, vivências e docência é a presente dissertação, na qual recortei as possibilidades, tensões e limites da Filosofia na BNCC-EM, para além de visões extremas, legitimando ou rechaçando o documento e procurando construir uma visão crítica, sóbria e cuidadosa, uma vez que trata-se de objeto de estudo teórico que se materializa em procedimentos, práticas e conhecimentos que são efetivamente ministrados na sala de aula, diariamente, em meio a cizânias, ruídos, continuidades e fragmentações das políticas públicas educacionais.

2 INTRODUÇÃO

“Às vezes nos maravilhamos diante de um objeto eleito; acumulamos as hipóteses e os devaneios; formamos assim convicções que têm a aparência de um saber. Mas a fonte inicial é impura: a evidência primeira não é uma verdade fundamental. De fato, a objetividade científica só é possível se inicialmente rompemos com o objeto imediato, se recusamos a sedução da primeira escolha, se detemos e refutamos os pensamentos que nascem da primeira observação.”

(Bachelard, 1994, p. 1)

Ouse saber é o famoso lema iluminista e kantiano que provoca qualquer intelectual que deseja compreender de forma mais sistemática e rigorosa um tema na área da educação. As variáveis parecem infinitas, as categorias pouco claras, os resultados quase sempre ruins e os debates intermináveis. Tal cenário exige cautela, talvez um certo pudor na pesquisa para que se evite soluções fáceis ou apressadas, fugir de lugares comuns e “suspender temporariamente” nossas trajetórias de modo a não reproduzir acriticamente evidências anedóticas que em nada contribuiriam para o esclarecimento dos fenômenos. Mas há que apresentar ao leitor um certo caminho sobre como se chegou até aqui.

2.1 JUSTIFICATIVA DO TEMA

O desconforto com a abordagem hermenêutica, exegética ou historiográfica no desenvolvimento das atividades de ensino, aprendizagem e pesquisa em filosofia no Brasil me moveu em busca de uma prática filosófica mais próxima da chamada tradição analítica. A hegemonia na compreensão do fazer filosófico como o estudo e discussão com base em textos clássicos ou contemporâneos da história da filosofia

pode limitar as possibilidades de reflexão e renovação de temas, conceitos e práticas investigativas em filosofia. O estudo de conceitos de filósofos em textos buscando significados e uma compreensão profunda das ideias é uma atividade de erudição ao mesmo tempo que possui um certo grau de especulação que é distante de uma concepção filosófica de inspiração analítica. Entenda-se por analítica aqui a concepção de formular problemas e praticar o exercício da argumentação em busca de soluções claras, não se ancorando e nem cultivando ídolos ou escolas filosóficas. Olhar para as questões cotidianas, aparentemente banais, elaborá-las e tratá-las de forma sistemática, colocando as próprias crenças em exame, dialogando com quaisquer interlocutores dispostos a se despir do senso comum acadêmico, das ideias hegemônicas e dos slogans que são repetidos como verdades eternas.

Me parece que tanto na área da filosofia como na educação, ainda que o termo democracia seja muito usado e citado, há pouco ou nenhuma abertura para perspectivas diferentes. As querelas ideológicas dos últimos anos, ainda que tenham gerado bastante desconforto, nos exigindo reafirmar até a esfericidade da Terra e a importância da vacinação, também permitiram que percebêssemos as facetas obscuras de nossa sociedade. Temos fragilidades educacionais que afetam a nossa democracia. A incapacidade de dialogar com o diferente, a dificuldade de trabalhar com hipóteses, a limitação de olhar para os fatos de modo maniqueísta, a cegueira diante da diversidade cultural e social do Brasil.

Na educação básica, há um histórico de descontinuação das políticas públicas, quando não a destruição de projetos que começam a se consolidar. Um exemplo é o da curta estadia da Filosofia como componente curricular obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que durou menos de uma década, entre 2008 e 2017. Neste período o ensino de Filosofia avançou em várias frentes. A qualificação da produção de livros didáticos com a diversificação de autores e concepções filosóficas, os filósofos midiáticos que passaram a comentar acontecimentos da vida pública e interagir nas redes sociais, a presença de uma estranha e provocadora disciplina na escola contribuindo para que os adolescentes dessem vazão para seus questionamentos, a criação e expansão de cursos de licenciatura, especialização, mestrado e doutorado em Filosofia em todo o país, a abertura de novos grupos de trabalho em instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), o aquecimento do mercado editorial com a edição de obras de filósofos, enfim, a Filosofia voltava para a cena pública.

A reforma do ensino médio no ano de 2017, realizada a partir de uma medida provisória e encerrando um debate que estava em andamento por anos, acabou por retirar a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia, trazendo novamente terminologia questionada e criticada pelos estudiosos do campo de ensino de filosofia, os “estudos e práticas” de filosofia.

Qual seria o novo lugar na filosofia após todo o desenvolvimento da área na última década? Como ela se reorganizaria na escola pública? Como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) a apresentava? São algumas das perguntas que surgiram entre os profissionais da educação. E é nesta direção tentando buscar uma forma de fazer filosofia autoral, brasileira, periférica, ancorada na prática, no exercício da docência no ensino médio e dialogando com o legado cultural africano, indígena, latino e europeu num contexto de transformações culturais, sociais e tecnológicas sem precedentes que eu me coloquei a estudar as possibilidades, tensões e limites da filosofia na BNCC-EM.

2.2 HIPÓTESE, OBJETIVOS, METODOLOGIA E SEÇÕES DO TRABALHO

A hipótese defendida é que a presença filosofia na BNCC-EM por meio de habilidades e competências não inviabiliza o seu ensino.

O objetivo geral desta investigação é oferecer elementos para o ensino de filosofia, com o uso da BNCC-EM, com a compreensão clara dos limites, tensões e possibilidades do uso da base e como foi apropriada na formulação dos currículos institucionais locais.

São objetivos específicos da pesquisa: 1 - Realizar um diagnóstico crítico da relação entre currículo e ensino de filosofia no Brasil; 2 - Analisar os pressupostos pedagógicos e ético-políticos da BNCC-EM a partir da compreensão de sua gênese; 3 - Verificar as diferentes formas de presença da filosofia na BNCC-EM; 4 - Discutir como os conhecimentos de filosofia são ou podem ser articulados na formação geral básica, nos itinerários formativos e no projeto de vida da BNCC-EM; 5 - Criticar a incorporação da BNCC-EM e o espaço da filosofia em dois currículos institucionais locais de cursos técnicos de informática integrados ao ensino médio e 6 - Fornecer um guia pedagógico para o ensino de filosofia.

A metodologia do trabalho é a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico documental com base na literatura sobre o ensino de filosofia e nos textos legislativos e pedagógicos e a argumentação e problematização em torno das teses

que sustentam a BNCC-EM, demonstrando as possibilidades, limites e tensões para o ensino de filosofia no ensino médio a partir deste documento regulatório. As ideias de Desidério Murcho, Edgar Morin, John Dewey, Michael Young e Ronai Pires da Rocha são mobilizadas para dialogar, analisar, criticar e esclarecer a discussão sobre currículo e ensino de filosofia na base curricular do ensino médio.

Ao longo do trabalho são apresentados os elementos presentes na BNCC de modo a esclarecer ao leitor os conceitos, ideias e intenções que perpassam o documento ao mesmo tempo que contribuem para uma reflexão filosófica sobre o tema sem deixar de considerar a apropriação e aplicação do documento por parte de seus operadores em sala de aula, os professores da educação básica, licenciados ou não em filosofia, mas que se veem diante da tarefa de fazer uso de tais conhecimentos de forma rigorosa e séria.

Um desafio procedimental foi o de como lidar com a polissemia dos termos do debate: disciplina, componente curricular, estudos e práticas; cidadania; democracia; autonomia; projeto de vida; mundo do trabalho etc. Ciente da impossibilidade do trato exaustivo da variedade de sentidos e usos de tais definições e buscando respeitar essa diversidade de expressão textual dos conceitos, optou-se pelo uso constante de citações diretas dos termos como aparecem nos textos consultados.

O desenvolvimento desta dissertação se deu com base numa estrutura composta por nove seções.

A primeira seção é uma apresentação da trajetória educacional e pessoal da autora e visa explicitar o terreno das inquietações intelectuais de onde emerge o problema de pesquisa do trabalho.

No segundo capítulo são expostos os aspectos metodológicos do trabalho: a justificativa da escolha do tema, o recorte realizado, o objetivo geral e os objetivos específicos, a hipótese, a metodologia e as seções do trabalho.

A relação entre currículo e ensino de filosofia, explorada no capítulo 3, expõe uma crítica ao modelo predominante de abordagem do ensino de filosofia, que toma a história da filosofia como centro ou referencial.

Uma breve gênese da BNCC-EM, e os pressupostos pedagógicos e éticos-políticos da BNCC-EM, são desvelados, problematizados e debatidos na quarta seção. São discutidas as implicações para as políticas curriculares de pressupostos como competência, currículo, avaliação, interdisciplinaridade, cidadania e trabalho.

O quinto capítulo traz as diferentes formas de presença da filosofia na base nacional comum curricular e se avança na demonstração do lugar da filosofia a partir da leitura e articulação das competências gerais da educação básica, da formação geral básica e suas áreas de conhecimento, dos itinerários formativos e do projeto de vida. Num olhar para além da tradicional configuração da filosofia como integrante das humanidades; buscou-se numa proposta de abertura e diálogo, ancoradas nas habilidades, competências e objetos de conhecimento; os conhecimentos genuinamente filosóficos ou que podem ser trabalhados filosoficamente de forma profícua.

Dois planos de curso cursos técnicos de informática integrados ao ensino médio são postos em perspectiva na sexta seção. É realizada a crítica de como concebem e aplicam a BNCC-EM na execução de um curso de ensino médio que pretende garantir a integração entre a formação propedêutica e a habilitação para o exercício profissional numa área com alta demanda de mercado.

O sétimo capítulo fornece uma possibilidade para o ensino de filosofia por meio da compreensão das áreas de conhecimento colocadas sob uma perspectiva filosófica. São desenvolvidas experiências de aprendizagem que compõem situações de aprendizagem numa introdução à filosofia, na mobilização de conhecimentos específicos das áreas de conhecimento (LGG, MAT, CNT e CHS) e no projeto de vida.

O desfecho final é dado no capítulo oito, onde são apresentadas as reflexões sobre os resultados da pesquisa, além de sugestões de novos caminhos de pesquisa num campo fértil e fundamental que é a formação de milhões de jovens e crianças a partir de uma abordagem filosófica que possa efetivamente prepará-los para a construção de uma cidadania plena.

No capítulo 9 são expostas as referências bibliográficas que sustentam este trabalho de pesquisa.

3 CURRÍCULO E ENSINO DE FILOSOFIA

“Devemos fazer planos para a liberdade, e não só para a segurança, ainda que pela única razão de só a liberdade poder tornar a segurança segura.”

(Karl Popper, 1974, p. 200)

O currículo a ensinar surge como território demarcado, regrado e organizado de conhecimento que regula a prática didática ao definir quais conteúdos os professores deveriam ensinar e os alunos aprender (Sacristán, 2013, p. 16). Tal definição explicita o caráter intrinsecamente regulador do currículo, uma vez que a partir do que é considerado relevante para uma determinada sociedade há a seleção, sequenciamento e estruturação dos saberes a serem trabalhados junto aos alunos. Isso não ocorre sem disputas, incertezas, diálogos, rupturas, confrontos, debates, imposições, subversões e apropriações singulares entre grupos sociais com maior ou menor grau de influência e poder no Estado.

O professor, principal agente executor da atividade escolar junto aos estudantes, possui uma formação especializada em determinado campo do conhecimento e fará uso de tal repertório cultural, acadêmico, científico e intelectual para “traduzir” as pretensões curriculares em aprendizagens num processo que envolve a interação com as peculiaridades de uma determinada comunidade escolar, não sendo um mero processo vertical e direto de “transmissão” de conhecimento. O que o distingue de outros graduados e o licencia para atuar no campo educacional é a capacidade de realizar a transposição didática. Na cultura curricularizada os saberes especializados são mediados pelos usos e contextos escolares e elaborados a partir da didática constitutiva do saber-fazer pedagógico. (Sacristán, 2013, p. 20-21).

Como aponta Rocha (2015, p. 150-151), ao dialogar com a Teoria dos Campos Conceituais (TCC) e desenvolvê-la no âmbito do ensino de Filosofia, tanto a imagem que se tem da Filosofia, como as condições de aprendizagem, variam de acordo com a exposição à cultura e da fase da vida do estudante, criança, jovem ou adulto; o que exige estratégias didáticas específicas para dar conta das

representações que os alunos possuem da Filosofia e que são responsáveis pelas filiações e rupturas conceituais dos diferentes grupos.

Numa dinâmica conflituosa entre representações, afetos, tradições escolares e utopias atreladas ao ambiente escolar que o currículo opera para além de um “cardápio” de conhecimentos a serem apreendidos por estudantes tão diversos e marcados por condições sociais muitas vezes precárias de sobrevivência. A própria capacidade transformadora da educação exposta por um grande leque de propósitos educacionais, entra em conflito com a gestão mais preocupada com o êxito escolar do que com um projeto educacional, o que acaba gerando um “abismo teleológico” (Sacristán, 2013, p. 24).

Diante de tal panorama, pode-se indagar sobre a pertinência de se pesquisar o tema currículo. O amplo debate educacional é muitas vezes interrompido abruptamente, como ocorreu na discussão sobre direitos de aprendizagem, qualidade na educação e construção de uma base comum nacional. A história da educação brasileira é marcada pela descontinuidade de políticas educacionais em educação. O personalismo acaba por confundir políticas de Estado e governo, fragilizando a continuidade de iniciativas seja na implementação, ajustes ou avaliação das mesmas.

Tal conjuntura leva alguns a entender que a crise na educação não é uma crise e sim um projeto, ao mesmo tempo que exige um olhar acurado para que seja possível desvelar o que está por trás da constituição, implementação e avaliação dos currículos e que impacta diretamente os profissionais, pesquisadores da área e milhões de estudantes. Neste sentido, é necessário examinar a concepção de currículo de forma descentralizada, como processo e práxis, composto pelo projeto educacional materializado pelo texto curricular; o currículo interpretado por professores e materiais; o currículo realizado em práticas, com sujeitos inseridos num contexto e os efeitos educacionais reais e os efeitos comprováveis e comprovados (Sacristán, 2013, p. 26).

É importante pontuar uma reivindicação legítima dos especialistas em educação que produzem e discutem sobre as teorias curriculares e o ensino de filosofia no Brasil (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, Sociedade de Estudos e Atividades

Filosóficas, Observatório do Ensino de Filosofia de Sergipe, Núcleo de Estudos de Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Piauí, entre outros), qual seja, a implementação das políticas públicas educacionais no campo curricular desconsidera o acúmulo proveniente da produção acadêmica e do debate das associações de profissionais da educação e do ensino de filosofia (Associação de Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Estado de São Paulo; Fórum de Docentes de Filosofia da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica etc) atrelando o currículo a um viés tecnicista alinhado a avaliações internas e/ou externas parametrizadas e sem criticidade, deixando de lado todos os aspectos sociais, culturais e econômicos que geram mais desigualdades educacionais e exclusão.

Há uma cisão entre os aspectos normativos e críticos do currículo. Um currículo construído sem base em evidências ou argumentos e pautado por avaliações, resultados e competências é incapaz de promover acesso ao conhecimento enquanto possibilidade de vislumbrar alternativas, independente da disciplina envolvida; e se substituído por outro amparado por uma crítica auto justificadora, que não desenvolve suas implicações concretas, pode isolar os docentes fazendo-os perder toda a autoridade além do próprio sentido da existência da instituição escolar (Young, 2014, p. 195-196).

No caso do ensino da filosofia a situação pode ser mais agravante devido a falta de tradição da disciplina enquanto conhecimento de acesso universal nas escolas públicas brasileiras, a diversidade de apropriações e modos de se ensinar filosofia, o seu aspecto *sui generis* enquanto uma disciplina “indisciplinar” e aberto e seu papel diminuto nas avaliações educacionais focadas principalmente em Língua Portuguesa e Matemática. Um exemplo de tal divisão é explícito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias, na seção de filosofia, sobre a estruturação do currículo e das práticas pedagógicas, onde a centralidade da história da filosofia assume papel relevante na definição do perfil e prática docente. É necessária a competência profissional específica que determina os temas a partir de leituras consolidadas e a formação continuada especificamente filosófica, evitar a gratuidade de opinião e a determinação do sentido da utilização de recursos didáticos que promovam habilidades filosóficas de leitura (Brasil, 2006, p. 37).

A pedagogia exegética-historiográfica como a única forma de trabalhar a filosofia no Brasil em cursos universitários tem recebido críticas há pelo menos duas décadas e vem se acentuando nos últimos anos com a expansão e interiorização das universidades, bem como pelo fato da filosofia ter tido maior visibilidade e vulgarização nos últimos anos com a sua reinserção no ensino médio.

Oswaldo Porchat Pereira, em um famoso discurso aos estudantes de filosofia da USP, defende que a sólida tradição historiográfica francesa sob a forma do método estruturalista de leitura e estudo das obras filosóficas garantiu o rigor metodológico da leitura das obras filosóficas na tentativa de reconstrução de doutrinas filosóficas na pesquisa em história da filosofia (Pereira, 1999, p.131-132). Porém, o autor se questiona se tal método é o melhor para a prática da filosofia, ou ao invés disso, acaba por destruir os impulsos filosóficos de jovens estudantes. Sobre tal ênfase historiográfica exacerbada problematiza:

Que, no louvável intuito de assegurarmos a nossos estudantes uma sólida base de conhecimentos historiográficos, de os afastarmos de um achismo inconsequente próprio dos que nunca frequentaram de perto o pensamento dos grandes filósofos nem aprenderam a dura disciplina das lógicas internas aos grandes empreendimentos filosóficos, tenhamos perdido de vista a meta que muitos desses estudantes – e de nós, também – tinham – tínhamos – em nossos horizontes: a elaboração de uma reflexão filosófica, a compreensão filosófica de nós mesmos e do mundo (Pereira, 1999, p.133).

Discutindo caminhos e possíveis soluções para os impasses expostos em seu diagnóstico o autor sugere algumas ações no sentido de atualização curricular com o uso de autores contemporâneos, abordagem de problemas e polêmicas filosóficas e incentivo ao protagonismo argumentativo estudantil:

[...] se deve dar maior atenção, nos cursos de História da Filosofia, aos autores contemporâneos, às tendências principais do pensamento filosófico de nossos dias, às suas várias linhas de força, incentivando nossos alunos a se interessarem por elas e a trabalhá-las. [...] introduzindo cursos e seminários – e orientando trabalhos e pesquisas, preferencialmente, ainda que não exclusivamente, sobre problemas filosóficos, sobre diferentes tratamentos e formulações desses problemas, sobre as polêmicas filosóficas que os envolvem e nos quais é tão fértil a literatura filosófica antiga, moderna e contemporânea. E a preferência deve também recair, parece-me, sobre problemas que sejam problemas para o mundo filosófico contemporâneo, que sejam tratados na literatura filosófica de nossos dias, introduzindo a eles os nossos alunos. [...] é muito desejável que nossos estudantes sejam fortemente incentivados, desde o início, desde o primeiro ano, a exprimirem livremente nos seminários, nos trabalhos e nas aulas os seus próprios pontos de vista sobre os assuntos tratados. A tomarem

posição, a criticarem, a ousarem criticar, se isso lhes parecer ser o caso, mesmo as formulações dos grandes filósofos e suas teses (Pereira, 1999, p.135-136).

Ciente do possível “escândalo” de sua proposta o autor apresenta sua pré-defesa, que pode ser sintetizada em duas teses: 1 - a maior parte dos filósofos não adquiriu uma sólida formação historiográfica com base no método estruturalista (criado no século XX) e nem por isso deixaram de fazer filosofia; 2 - boa parte dos gregos, medievais, modernos e contemporâneos nos países de línguas anglo-germânicas aprendem filosofia enquanto método de discussão, argumentação, defesa e refutação de posições e teses (Pereira, 1999, p.137-138).

Mais de uma década após proferir seu conhecido discurso crítico aos estudantes de filosofia, Pereira retoma parte do seu discurso que considera não ter sido levada em conta pelos estudantes à época:

[...] eu defendera também a necessidade de um estudo sério dos grandes autores da história da filosofia. Até hoje, sendo embora um cético, penso que a leitura dos grandes autores representa um fator da maior importância na formação filosófica dos estudantes. Porque é com eles, esforçando-nos por decifrar sua genialidade criadora, que aprendemos a pensar com profundidade, a organizar adequadamente nosso uso de conceitos filosóficos. Evidentemente, não temos condições para um estudo aprofundado de todos eles. Entretanto, se filosofar é nossa vocação, é fundamental que nos esforcemos por conhecer bem alguns entre eles e, sob esse prisma, importa menos quais sejam os filósofos escolhidos. [...] O estudo aprofundado dos grandes filósofos exige, por certo, de nós, uma considerável capacidade de filosofar. [...] A tentativa de compreender qualquer doutrina filosófica que se queira conhecer, sobretudo as grandes doutrinas filosóficas, demanda um longo período, muitos e muitos anos de estudo e reflexão (Pereira, 2016, p.8-9).

Entendo que o maior equívoco na crítica porchatiana é que mesmo após reconhecer os frutos estéreis de sua pedagogia exegética-historiográfica para a aprendizagem da filosofia e não da história da filosofia, o mesmo reafirma, legítima, referenda e insiste na tese da relevância do estudo aprofundado dos grandes autores da história da filosofia. Há aqui um aparente impasse. De que modo conciliar o cultivo a criatividade e o gosto pelo debate e desenvolver as capacidades argumentativas dos estudantes com o estudo aprofundado dos grandes autores ao longo de anos? Não se correria o risco de não fazer bem nenhuma coisa nem outra?

Além disso, na melhor das hipóteses, o máximo que se poderia obter do estudo dos autores e da história da filosofia com a mediação de professores

especialistas ou estudiosos de especialistas é uma interpretação do autor estudado, questionada, criticada e não aceita por outros especialistas (Pereira, 2016, p.11-12). O próprio autor reconhece as limitações de tal empreitada:

Imagino que alguns de vocês, um pouco incomodados talvez com o que acabo de afirmar, poderiam interpelar-me e dizer que o que que vocês querem saber não é como os intérpretes interpretam um autor, Platão por exemplo, mas, sim, como Platão entendia sua filosofia. Eu lhes responderia que não vejo como se poderia conhecer a leitura platônica do platonismo. Isso parece-me totalmente impossível (Pereira, 2016, p.12).

Tal constatação permite a inferência de que o estudo a partir dos comentadores/intérpretes/professores especialistas de filósofos é um treinamento de erudição, de inserção no debate sobre a compreensão e apropriação das ideias dos filósofos ao longo do tempo, do exercício e preparo para a produção autoral de mais uma obra de apreciação e análise de obras filosóficas, sem no entanto haver um compromisso e/ou ênfase com o fazer filosófico autoral e criativo a partir da formulação de problemas diante da realidade na qual o estudante vive. Aqui se coloca uma questão de ponto de partida e direção da atividade intelectual. Ao substituir a realidade material com a qual os filósofos tradicionalmente trabalharam em seus projetos filosóficos, deslocando-se para obras prontas e comentadas de filosofia, retira-se o terreno possível de onde poderiam emergir frutíferas discussões, problematizações e estudos, o que gera a conhecida desconexão entre a produção de grande parte da filosofia nacional, mais preocupada e envolvida com os problemas estadunidenses e europeus e com as modas de época, mas sem se debruçar com o mesmo rigor existente na exegese estrangeirista aos complexos e urgentes problemas brasileiros.

Uma das implicações perniciosas de tal escolha é verificada quando Pereira afirma ter sido levado ao ceticismo devido ao seu convívio com o estruturalismo, e expõe as razões de tal resultado:

Para o estruturalismo, cada filosofia ou sistema filosófico (Goldschmidt muitas vezes falou das filosofias como sistemas filosóficos) num certo sentido é algo como uma mônada. Cada sistema concebe verdade e realidade à sua maneira, cada sistema instaura verdade e realidade conforme a decisão do autor. Os autores dos sistemas filosóficos se referem, por certo, aos outros sistemas, mas os rejeitam. Os sistemas se excomungam reciprocamente. Não tendo jamais cogitado de criar um sistema filosófico nem de instaurar realidades e verdades, uma

compreensão a meu ver mais profunda do estruturalismo fez-me perceber que eu não dispunha de qualquer critério para privilegiar um sistema com relação aos outros, para escolher um entre eles. Isto é, nenhum critério para endossar qualquer instauração de realidades e verdades. Isso fez de mim um cético. Sempre que eu ia à França, Goldschmidt convidava-me para jantar. Mas eu nunca tinha a coragem de confessar-lhe que eu abandonara o estruturalismo e me tornara um cético. Numa dessas vezes, porém, depois de tomarmos um bom vinho francês, munime de coragem e fiz a confissão. Goldschmidt sorriu e me respondeu, para minha enorme surpresa: “Eu também, Porchat, tornei-me um cético”. Fiquei convencido de que uma reflexão mais aprofundada sobre o estruturalismo leva o estruturalista a tornar-se um cético (Pereira, 2016, p.14-15).

Dada a relevância e influência de Pereira na formação de professores universitários brasileiros, sua autocrítica conciliadora e suas escolhas aparentemente contraditórias (fomentar a formação para o debate de problemas versus estudar profundamente autores por longos anos), conhecer um pouco de suas ideias nos permite compreender os resultados de longo prazo e a permanência e hegemonia de sua abordagem pedagógica no cenário nacional. Conforme Margutti (2014, p. 406), ainda hoje, a formação filosófica predominante no Brasil não oferece treinamento e estímulo para a argumentação e defesa das próprias ideias e a exegese continua criando barreiras para a criatividade. Tal situação é problemática, pois reverbera na formação dos professores de filosofia da educação básica, que na melhor das situações será um bom leitor e expositor de textos de filosofia.

Ao atualizar o debate sobre a necessidade de reavaliar o ensino de filosofia no país, Margutti complementa as sugestões do primeiro discurso de Pereira ao propor três enfoques:

1 - A “descolonização da filosofia brasileira” por meio da promoção do autoconhecimento filosófico brasileiro e latino-americano, superando falsas questões como a negação da existência da filosofia no Brasil expressa na famosa pergunta “filosofia no Brasil ou Filosofia do Brasil?” e aprofundando os estudos sobre o pensamento filosófico brasileiro desde a colonização até a atualidade, bem como da América Latina;

2 - A “internacionalização crítica”, produzindo e se apropriando de textos em inglês, porém, sem a submissão aos temas europeus e estadunidenses distantes da realidade brasileira. Reconhecendo as vantagens e desvantagens das diversas línguas para a atividade filosófica e a nossa em especial, que melhor expressa nossas práticas concretas e tem desvantagens na expressão de teorias abstratas;

3 A “democracia pedagógica”, por meio da criação de um espaço de interlocução entre os diversos grupos de pesquisadores brasileiros, entre eles, os exegetas de autores estrangeiros, os exegetas de autores luso-brasileiros e os que seguem caminhos independentes. Além disso, a superação da pedagogia única e a abertura para pedagogias alternativas, num ambiente de alteridade e liberdade de expressão, o que poderia levar a mudanças nas avaliações dos programas de pesquisa em filosofia, em direção a uma maior abertura pedagógica e teórica (Margutti, 2014, p. 407-410).

Ressalvadas as devidas diferenças e particularidades entre o ensino e a pesquisa em filosofia em nível de graduação e na educação básica, me parece razoável inferir que numa escola de educação básica hipotética e ideal, onde os alunos dominassem a escrita e a leitura e tivessem profundo desejo, interesse e inclinação intelectual para os estudos filosóficos, a ênfase historiográfica-exegética promoveria uma rica e sofisticada erudição e os jovens ampliaram seu repertório cultural e filosófico, porém, será que teríamos resultados melhores do que conseguimos até o momento nas universidades? Estariam tais jovens eruditos, ilustrados e treinados na análise rigorosa de textos e estudo de sistemas filosóficos e com amplo conhecimento das obras filosóficas aptos e preparados para filosofar, ainda que com menor sofisticação? Eu tendo a pensar que não, uma vez que o maior problema de tal tradição pedagógica é a sua concepção equivocada de conceber o ensino de filosofia enquanto ensino de história da filosofia.

Posição diversa e com forte influência no campo de ensino de filosofia pode ser encontrada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), volume 3: Ciência Humanas e suas Tecnologias, na seção de filosofia:

Para a realização de competências específicas, que se têm sobretudo mediante a referência consistente à História da Filosofia, deve-se manter a centralidade do texto filosófico (primários de preferência), pois a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente” (Brasil, 2006, p. 37, grifo nosso).

O desafio é, então, manter a especificidade de disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo”. O profissional bem formado em licenciatura não reproduzirá em sala a técnica de leitura que o formou, transformando o ensino médio em uma versão apressada da sua graduação. Ao contrário, tendo sido bem preparado na leitura dos textos filosóficos, poderá, por exemplo, associar adequadamente temas a textos, cumprindo

satisfatoriamente a difícil tarefa de despertar o interesse do aluno para a reflexão filosófica e de articular conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam (Brasil, 2006, p. 33, grifo nosso).

Ainda que seja importante ampliar o repertório cultural filosófico para uma boa formação intelectual, não são os textos de filosofia ou o conhecimento de escritos filosóficos ordenados numa chave histórica questionável que unem as atividades filosóficas ao longo do tempo. Defendo que a especificidade da filosofia e não da atividade acadêmica especializada, seu fio condutor, é a busca da verdade por meio da resolução de problemas filosóficos, elaborados a partir de uma experiência real, colocados em discussão e debate e abertos para novas e profícuas reflexões e soluções, da qual os conceitos são meios fundamentais:

Em termos mais positivos, os problemas da filosofia caracterizam-se por terem um caráter iminente conceptual. Isto não deve ser interpretado, contudo, como significando que a filosofia se ocupa de conceitos, e não de realidades extraconceptuais; ou seja, que a filosofia se ocupa da nossa concepção da realidade e não da própria realidade. Era comum caracterizar a filosofia deste modo durante a primeira metade do séc. XX, em parte porque este modo de entender a filosofia era aceitável do ponto de vista do cientismo. Contudo, o que nos interessa realmente saber é o que é a justiça, por exemplo, e não qual é a natureza e estrutura do nosso conceito de justiça. Ou, para dar outro exemplo, queremos saber o que é o conhecimento, e não qual é a natureza e estrutura do nosso conceito de conhecimento. É verdade que, no seu labor, os filósofos esclarecem muitos conceitos. Mas a finalidade de tal trabalho é esclarecer a natureza das realidades que respondem a esses conceitos (Murcho, 2009, p. 86-87).

Assim, o texto é apenas uma das suas ferramentas e sua história um pano de fundo que fala mais sobre o passado e sobre os empreendimentos filosóficos já realizados e não sobre o futuro de um empreendimento racional, argumentativo, reflexivo, radical, ainda que expresso de formas diferentes nas diferentes culturas e épocas, ou mesmo com uma multiplicidade de temas, mais ou menos relevantes dependendo do período e contexto. Além disso, a mera tentativa de realizar uma abordagem temática da história da filosofia não garante a superação da questão da aula da filosofia como espaço reduzido de transmissão de conteúdos filosóficos:

[...] a simples organização do conteúdo por temas não garante que teremos um ensino ativo da filosofia, que organize o trabalho de modo que o estudante possa fazer ele mesmo a experiência filosófica; que o estudante possa pensar filosoficamente por si mesmo, em lugar de apenas assimilar o que foi pensado por outros (Guido; Gallo; Kohan, 2013, p. 120, grifo nosso).

Por fim, ainda há uma terceira maneira de trabalho pedagógico, problemática ou pedagogia dos conceitos, de inspiração deleuziana, é utilizada desde a década de 1990 no Uruguai. Aqui a exegese-história agora se apresenta pelo olhar em torno de problemas que os filósofos pensaram e quais foram os movimentos de criação de seus conceitos:

Sua fundamentação está baseada no princípio de que o pensamento filosófico é produzido sempre a partir de problemas; são eles que mobilizam o pensamento e levam cada filósofo a criar seus conceitos. Uma abordagem problemática do ensino da filosofia procura organizar os conteúdos a serem trabalhados de modo a explicitar problemas que fizeram os filósofos pensar e produzir seus conceitos, qual era seu movimento de criação. E pode ser uma maneira de o professor de filosofia estimular os estudantes a fazerem, também eles, a experiência do pensar filosófico (Guido; Gallo; Kohan, 2013, p. 120, grifo nosso).

A definição convida a uma experimentação a partir dos problemas que fizeram os filósofos criarem seus conceitos. Não se trata aqui de partir da realidade concreta, da atualidade das questões do mundo, do diálogo com questões que estão sendo discutidas atualmente pela filosofia e outros campos e que estão na agenda pública, do exercício do debate e argumentação como um foco central da atividade de ensino, mas novamente e repetidamente um embasamento e olhar para a história da filosofia. Há uma distinção importante entre a pedagogia do conceito e a temática e histórica, não é mais do mesmo. Tal abordagem tem um agravante explícito em seu nome “problemática”: promove um direcionamento perigoso rumo a problematização excessiva:

Um ensino da filosofia baseado na pedagogia do conceito significaria um maior investimento na problematização, isto é, na colocação dos problemas mais do que nas soluções. Não que o produto do pensamento (o conceito) não seja importante; mas sua produção só será possível pela vivência do problema, e é importante que a produção do conceito não seja conclusiva, mas instigadora de novos problemas. [...] (Guido; Gallo; Kohan, 2013, p. 126, grifo nosso).

Da visão da especificidade da filosofia como sua exegese-história decorre a formulação de habilidades e competências no ensino de filosofia no ensino médio que dá especial ênfase à leitura e o diálogo com sua história em detrimento do desenvolvimento de habilidades argumentativas e criativas, expressa na formulação

de três grupos de competências e habilidades:

1º) Representação e comunicação: • ler textos filosóficos de modo significativo; • ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; • elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; • debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. 2º) Investigação e compreensão: • articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. 3º) Contextualização sociocultural: • contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (Brasil, 2006, p. 33-34, grifo nosso).

Embasada no currículo mínimo dos cursos de graduação e no que é cobrado na avaliação de seus egressos é sugerido um conjunto de referências para apoiar a construção de propostas curriculares, seguindo a história da filosofia ocidental tradicional e com uma escolha pautada pela apropriação e compreensão da filosofia pela chamada “filosofia continental”, deixando de lado, por exemplo, a ética utilitarista e o pragmatismo e encerrando a lista com a filosofia francesa contemporânea:

1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 2) validade e verdade; proposição e argumento; 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional; 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; 7) teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 9) a ética antiga: Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; 11) verdade, justificação e ceticismo; 12) o problema dos universais; os transcendentais; 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino; 15) a teoria das virtudes no período medieval; 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico; 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método; 18) vontade divina e liberdade humana; 19) teorias do sujeito na filosofia moderna; 20) o contratualismo; 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; 23) idealismo alemão; filosofias da história; 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã; 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; 26) fenomenologia; existencialismo; 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) marxismo e Escola de Frankfurt; 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; 30) Filosofia francesa contemporânea: Foucault; Deleuze (Brasil, 2006, p. 34-35, grifo nosso).

Na atual conjuntura, distante da escola ideal hipotética, onde o nível de alfabetização precário está evidenciado pelos resultados das avaliações educacionais em larga escala; as tecnologias de informação e comunicação têm impactado de forma avassaladora e negativa as salas de aula, seja por meio do uso generalizado de smartphones pelos alunos ou pela plataformização das atividades de ensino; as desigualdades sociais acentuadas colaboram para problemas de indisciplina nas escolas públicas criando um ambiente de estudo, ensino e aprendizagem bastante tumultuado; a heterogeneidade dos estudantes expressa pela multiplicidade de interesses e necessidades colocam o desafio da conquista da atenção e o foco em constante tensão; me parece que a abordagem exegetica-histórica se mostraria anacrônica, descontextualizada e elitista. A própria pretensão de garantir uma compreensão histórica num sentido de sequência de temas e problemas ao longo do tempo numa experiência contemporânea forjada por um “presente contínuo e sem história”, algo com pouquíssimas chances de prosperar.

No entanto, mesmo a partir de tal diagnóstico temerário outras abordagens podem ser experimentadas, adotadas, incorporadas e criadas. Partindo da premissa do uso da história da filosofia como paradigma pedagógico predominante, nas suas mais diversas formas de apresentação (centro, referencial, problemática/conceitual etc) é possível repensar tal ensino para além do trabalho com texto escritos, fazendo uso de recursos midiáticos e tecnológicos, incorporando inclusive a chamada “inteligência artificial”, explorando o uso das redes sociais e memes, construindo situações de aprendizagem para um ensino de filosofia ativo e dialógico, preferencialmente usando “as histórias das filosofias” como elementos de um cenário de fundo metafilosófico, com o qual podemos dialogar e se apropriar da sua riqueza e amplitude metodológica e temática, não como um fim para o ensino de filosofia, evitando-se o historicismo e o enciclopedismo. O historicismo é a substituição da filosofia pela sua história levando o estudante a aprender a explicar e reinterpretar as filosofias alheias; no enciclopedismo o estudante aprende a construir tipologias de teorias convertendo a filosofia num repositório de teorias (Murcho, 2009, p. 92).

Diferente da posição aparentemente mais renovada, de partir da tradição para

a contemporaneidade, de modo a atualizá-la e contextualizá-la na realidade dos estudantes, me parece mais adequado ponderar em que medida a ênfase nos clássicos, na tradição e na história da filosofia de forte matriz europeia acaba por distanciar a atividade filosófica das vivências dos estudantes. Um ensino que busque desenvolver uma aprendizagem significativa deve fazer a operação inversa, ou seja, ao invés de partir da tradição para a atualidade, deve colocar os desejos, as necessidades e interesses intelectuais presentes na realidade material e concreta como ponto de partida da atividade filosófica; dessacralizando, removendo do pedestal, deixando de lado possíveis ídolos e utilizando os conhecimentos historicamente construídos para sofisticar, embasar e complexificar as reflexões dos estudantes. Neste sentido, Desidério Murcho, nos alerta dos riscos de um ensino no qual o sujeito de aprendizagem não está no centro e não é levado ao vigor criativo de um bom ensino de filosofia:

No mau ensino da filosofia o estudante nunca se sente envolvido nas coisas que atira para os testes e para os trabalhos finais; é capaz de escrever páginas muito académicas sobre Davidson ou Heidegger, mas se à mesa do café lhe perguntarmos o que realmente pensa sobre tudo aquilo... ou não pensa nada, ou pensa tolices, porque nunca pensou realmente naquilo tudo: limitou-se a fazer um relatório, como eu sou capaz de ler um livro de medicina do século XVIII e fazer um relatório sobre o que o autor diz, sem nunca me passar pela cabeça se concordo ou não com tudo aquilo — o meu trabalho é um mero formalismo que não quer dizer coisa alguma. Isto é tudo o que o ensino da filosofia não deve ser. Na verdade, o ensino nunca deve ser assim, seja qual for a disciplina. Mas nas outras nota-se menos, porque há um batalhão de conteúdos técnicos atrás dos quais o formalismo oculto e a pura incompreensão cega se esconde tranquilamente (Murcho, 2002, p. 31).

Ainda que haja nesta obra a defesa de um ensino de filosofia a partir de problemas dos sujeitos evitando a qualquer custo a tentação de se recorrer aos seguros conteúdos da tradição e olhando na direção do futuro da filosofia e não culto ao seu passado, é fundamental respeitar aptidões intelectuais diversas. Nada impede e nem devem ser criadas barreiras, que para os espíritos com tendências filológicas sejam criados momentos e experiências exegéticas, sugerindo clássicos e seus melhores comentadores numa perspectiva de atendimento às necessidades individuais sem deixar de lado o compromisso com a "filosofia do tempo presente." Aprendendo Grego da Joint Association Of Classical Teachers para o estudo de filosofia grega antiga e Aprendendo Latim de Keith C. Sidwell para o estudo de

filosofia medieval, podem ser ferramentas valiosas a serem indicadas para tais jovens. A história da filosofia em 7 Volumes de Giovanni Reale Dario Antiseri é outra excelente indicação de literatura aos que desejarem conhecer a história da filosofia Ocidental. O mesmo cabe para as discussões sobre filosofia e mulheres e feminismo, filosofia africana, filosofia brasileira, filosofia marxista, filosofia da lógica, filosofia da religião entre as mais diversas opções no rico acervo atual das práticas filosóficas, seus problemas e sua diversidade de temas.

Como lidar com um currículo a ser implementado num país de proporções continentais sem cair no risco de um total distanciamento entre as intenções e proposições emanadas de Brasília pelo Ministério da Educação (MEC) e a sala de aula, muitas vezes com poucos recursos numa pequena cidade do interior, por exemplo? Para garantir uma efetiva presença da Filosofia no currículo real é preciso fazer um diagnóstico dos agentes e condições em que o ensino está sendo realizado sem deixar de lado as mudanças ocorridas nas escolas com a sua recente incorporação na área de CHS da BNCC-EM. Um caminho a se seguir é refletir sobre quatro aspectos fundamentais: docente, aluno, saber e ambiente escolar. Os conhecimentos, capacidades, habilidades e formação do professor irão permitir o desenvolvimento das ações curriculares de elaboração de atividades didáticas que possam extrair do tesouro cultural filosófico conteúdo para o enriquecimento das reflexões dos jovens dentro de um ambiente escolar com suas características particulares e permeada por condicionantes externos (Rocha, 2015, p. 82-83).

Observar a relação entre a especificidade da filosofia, a formação do professor, as características do estudante e a comunidade escolar pode permitir uma análise curricular rigorosa, que independente dos governos de ocasião e dos interesses dos grupos políticos que comandam as políticas educacionais, garanta ao professor de filosofia consciência e clareza nas suas práticas pedagógicas, inclusive para realizar o embate qualificado e porque não subversão perante tentativas de imposição de um currículo que desqualifica os conhecimentos produzidos pela área de Filosofia.

Para tanto, faz-se necessário uma compreensão ampla e dialógica do debate e da construção das políticas educacionais no Brasil que interferem no ensino de Filosofia. Entre as quais podem-se destacar: o histórico da disciplina de Filosofia no Ensino Médio público e privado, os movimentos sociais de profissionais da Filosofia

para a sua obrigatoriedade e valorização enquanto disciplina, a reflexão sobre as metodologias do ensino de Filosofia (abordagem histórica, temática, dialógica, conceitual, analítica etc), o desenvolvimento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de Filosofia e demais materiais didáticos, os programas de formação inicial e continuada dos professores de filosofia, a diversidade formativa dos docentes que ministram a disciplina de filosofia, a presença da filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nos vestibulares, a Filosofia nas avaliações educacionais e nos parâmetros de qualidade educacional governamentais, as diretrizes e orientações curriculares para o ensino de Filosofia, as organizações e instituições nas quais professores e pesquisadores da Filosofia se articulam, os diálogos inter e transdisciplinares da Filosofia, o debate e trabalho da Filosofia para além do Ensino Médio e espaços educacionais formais.

Longe de ser conclusivo, o “mapa” apresentado procura expor os diversos âmbitos que envolvem e influenciam o ensino de Filosofia, muito além da sala de aula, currículos estaduais e programas de ensino locais. Com isso, pretende-se ampliar os horizontes para o exercício docente da filosofia no Ensino Médio no cenário atual e futuro e provocar a comunidade filosófica nacional para um alargamento das possibilidades do ensino de filosofia na educação básica¹. Além disso, sintetiza condicionantes externos ao ambiente escolar que colaboram, dialogam ou tensionam a implementação dos textos curriculares atualmente vigentes fundamentados na BNCC-EM.

Quais são os pilares que sustentam a BNCC-EM? Quais conceitos, ideias e visão de mundo estão por trás das políticas curriculares antecedentes e presentes neste documento que divide opiniões no debate educacional? Uma tentativa de resposta a estas perguntas é feita na próxima seção, que expõe alguns elementos constitutivos da base, seus pressupostos pedagógicos e ético-políticos, bem como problematiza as implicações do documento que orienta a construção dos currículos atualmente e que até o presente momento permanece em vigor.

¹ Há farta literatura que problematiza, crítica e desvela os impactos negativos da implementação da BNCC-EM para o ensino de filosofia que pode ser consultada buscando as produções das associações profissionais e de pesquisa em ensino de filosofia citadas ao longo deste trabalho. Dado o enfoque propositivo nesta investigação e o lapso temporal, optou-se por apresentar apenas as alternativas críticas de implementação, que apontam para caminhos possíveis de garantia da filosofia no espaço escolar.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO MÉDIO (BNCC-EM)

“Eu tô aqui Pra quê?
 Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra sentar, me
 acomodar e obedecer?
 [...] Não me diga que o Brasil foi
 descoberto por acaso!
 Ou que a minhoca é hermafrodita
 Ou sobre a tênia solitária.
 [...] Quadrado da hipotenusa,
 cromossomos, tabela periódica, ah! Vamos
 fugir dessa jaula!
 [...] Mas o ideal é que a escola me
 prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os
 problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas
 que eles deram pros meus pais”.

(Gabriel o Pensador, 1995)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a tentativa de consolidação das diretrizes curriculares produzidas nas últimas décadas e busca pautar as políticas públicas educacionais de um modo coeso e alinhada com os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), garantindo uma educação de qualidade, em especial no ensino médio, considerada etapa crítica da educação básica devido aos péssimos resultados apresentados pelos indicadores de avaliação de aprendizagem:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento

normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹ e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)² (Brasil, 2018, p. 7, grifo nosso).

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil, 2018, p. 5, grifo nosso).

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴ (Brasil, 2018, p. 8, grifo nosso).

Embora seja compreendida como um currículo padrão imposto de forma vertical pelo governo federal desconsiderando as características locais em sua multiplicidade e diversidade, não é o caso, pelo menos textualmente. Propõe que currículos e projetos pedagógicos de escolas públicas e particulares sejam capazes de efetivar aprendizagens essenciais por meio do desenvolvimento de competências gerais com vistas à subsidiar a continuação dos estudos e a realização dos projetos de vida dos jovens:

[...] o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras [...]” (Brasil, 2018, p. 5, grifo nosso).

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (Brasil, 2018, p. 5, grifo nosso).

Também traz em seu texto a ciência da complexidade e dificuldades da empreitada se colocando como um “pontapé” inicial de mudanças profundas nos aspectos currículos, de formação docente, de produção de materiais didáticos e de matrizes de avaliações e exames:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2018, p. 5, grifo nosso).

Cabe questionar se o modo como a própria BNCC-EM foi produzida demonstra a efetivação de seus pressupostos ou expõem as feridas de uma trama controversa onde os agentes disputam os sentidos de conceitos muitas vezes aceitos por unanimidade no debate público e as práticas de participação política que buscam invisibilizar e desqualificar o dissenso sobre o tema no meio educacional. Para tanto, se faz necessário explorar as tensões presentes em sua gênese.

4.1 UMA BREVE GÊNESE DA BNCC-EM

A BNCC-EM é o resultado da descaracterização de propostas anteriormente construídas com ampla participação da comunidade educacional, suas associações profissionais e de pesquisa em ensino e educação e a comunidade civil organizada, gerando forte rejeição durante as etapas seguintes de construção dos currículos educacionais e execução nas escolas tanto por parte de educadores como pelas comunidades:

O contexto da produção de texto da BNCC teve três versões que, na opinião do MEC, resultaram de um processo de construção democrático. No entanto, importa deslindar esse processo para a sua compreensão à luz do contexto de produção. A primeira e a segunda versões (V1/V2) contemplaram toda a Educação Básica, foram elaboradas pelos respectivos especialistas mencionados, com os intentos que a pesquisa revelará. O processo contou com o acompanhamento da sociedade organizada, mas também com a realização de uma consulta pública e várias audiências com o objetivo de auscultar a sociedade. No entanto, após a mudança de Governo e de Agentes Públicos no MEC e CNE, a terceira versão (V3) alterou o cenário de construção, retira o EM por força da MP 746/2016 e define um novo desenho curricular. Novos especialistas foram convocados, uma nova arquitetura curricular foi introduzida, agora com a aparente recepção das determinações de consultores internacionais, descaracterizando os documentos anteriores. Por fim, o documento do EM é (re)construído não tendo como referência os documentos anteriores (Corrêa, 2019, p. 104).

Foram desconsiderados os frutos de um debate profícuo e amplo e colocada a construção da base nacional comum curricular num alinhamento às ideias de consultores internacionais em educação visando privilegiar aspectos prescritivos e utilitários com foco em produção de resultados educacionais mensuráveis e comparáveis por meio de indicadores de qualidade, com clara inspiração no currículo comum estadunidense:

A caracterização do modelo curricular de instrução privilegia a prescrição e a normatividade e funda-se no paradigma tecnológico da Racionalidade Tyleriana, que concebe o conhecimento como utilitário e objetivo com vista à sua avaliação sumativa. Tal lógica pode ser vista no texto da BNCC, com ênfase ainda nos conteúdos, analtecendo a vertente comportamental e de mensuração de resultados. O modelo defendido encontra respaldo nos modelos propostos no currículo americano, que foi financiado por Bill Gates, através da Common Cor [...] (Corrêa, 2019, p. 106-107).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI 9, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos 10. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) 11, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) 12 (Brasil, 2018, p.13).

O caráter conflituoso entre os princípios de gestão democrática e autonomia dos sistemas de ensino versus a centralização e tentativa de padronização das aprendizagens por meio de habilidades e competências com vistas à avaliação explícita a “colonização epistêmica” no âmbito educacional. Não são os agentes locais que a partir de suas vivências e práticas formulam e definem o que é o conhecimento, quais aprendizagens têm valor para uma determinada comunidade e qual deve ser o papel da escola na sociedade brasileira:

O Brasil, bem como os países periféricos, adotaram sempre políticas educacionais e curriculares importadas, numa tentativa de continuidade da colonização, o que leva ao entendimento do seu carácter isomórfico, como referimos no capítulo II. No entanto, é importante acentuar que o ordenamento jurídico brasileiro traz em sua concepção a gestão democrática e a autonomia dos sistemas de ensino, em definir suas orientações curriculares. Importa dizer, que um exemplo disso está na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cada etapa de ensino da Educação Básica, que, de alguma maneira, é genérica, permitindo que os sistemas e as escolas possam construir os seus próprios

currículos. Ficam, assim evidenciadas as discontinuidades das políticas públicas e das reformas educacionais, quando o Estado transfere a sua responsabilidade de legislar para outros grupos, numa lógica de alheamento (Corrêa, 2019, p. 114).

Apenas citar que há influências internacionais nas noções presentes na BNCC-EM pode levar o leitor a confusão sobre se são de instituições com interesses mercadológicos ou num sentido mais amplo, de ideias que circulam por universidades e centros de pesquisa de outras nações. Por isso, é preciso apontar as motivações intelectuais em torno do uso de habilidades e competências. Há a inspiração na combinação dos trabalhos de referência francesa de Philippe Perrenoud e de uma vertente baseada no modelo tyleriano:

Por seu turno, Lopes e Macedo (2002) advogam que as duas tradições envolvem a referência de competência: a francesa, com raízes no modelo de esquemas piagetianos e que ganhou notoriedade com as publicações de Philippe Perrenoud, e a americana, com vertente baseada no modelo tyleriano e que foi reforçada pelo behaviorismo de W. James Popham e Eva Baker (Corrêa, 2019, p. 120).

Em síntese, na sua gênese a BNCC-EM tem graves problemas por incorporar de modo acrítico concepções sobre o conhecimento e sua vinculação restritiva com a avaliação de aprendizagens. Resta problematizar a relação entre currículo e ensino de filosofia, trazendo aspectos distintivos da tradição brasileira de ensino de filosofia que ainda se mostram presentes e influenciam a sua concepção pedagógica.

4.2 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

4.2.1 Avaliação e currículo

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, pode ser considerada um evento fundamental para a construção das políticas educacionais que visam garantir o direito à educação. A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” é o documento fruto das discussões do encontro que traça prioridades e estratégias a serem desenvolvidas nos sistemas de educação nacionais.

A leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas são

considerados os instrumentos essenciais para a aprendizagem que ao lado dos conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) podem garantir a sobrevivência e o desenvolvimento pleno de potencialidades (UNESCO, 1990, p. 3). Assim, atingir objetivos mais amplos ou abstratos da educação (cidadania, felicidade, inclusão, autonomia etc) depende do domínio e mobilização de instrumentos cognitivos, psicológicos e sociais, muito além da mera cópia e reprodução acrítica de conteúdos acadêmicos simplificados para a apresentação na educação básica. A formação escolar passa a ser atrelada ao efetivo desenvolvimento humano, contextualizado e que possibilite meios para a melhoria da inserção social e econômica dos indivíduos.

Em seu artigo 4, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, explicita a concepção de educação para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade por meio da aprendizagem de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores, verificados a partir da implementação de sistemas de avaliações de desempenho para mensurar os resultados efetivos de aprendizagem de acordo com o planejado sobre os níveis desejáveis de aquisição de conhecimento (UNESCO, 1990, p. 4).

Já não era suficiente a democratização do acesso à educação e garantia de permanência na escola, o Estado brasileiro passaria a focalizar seu olhar para a aprendizagem. Se por um lado houve a inclusão de grandes camadas sociais nas escolas, por outro, não se garantiu que milhões de estudantes desenvolvessem as competências e habilidades necessárias nas mais variadas etapas do processo de escolarização:

“Até recentemente, media-se a qualidade de um sistema educativo com base nos indicadores de acesso e permanência na escola, tais como matrícula, cobertura, repetência, evasão, anos de estudo, etc ... um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Como os currículos geralmente são muito extensos, a elaboração de provas nacionais obriga a definir quais as aprendizagens devem ser consideradas fundamentais e asseguradas a todos os alunos. O mesmo se aplica às avaliações internacionais que permitem comparações entre os países ou regiões (Castro, 2009, p. 6-7).”

A política de avaliação educacional brasileira foi constituída por um sistema

de avaliação da educação cuja finalidade geral é dar subsídios para a formulação e monitoramento das políticas públicas educacionais garantindo meios para que gestores educacionais atuem no aprimoramento da qualidade da educação, em especial na melhoria da aprendizagem, em todos os níveis e modalidades de ensino:

[...] a política de avaliação engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação –, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (Castro, 2009, p. 5).

Maria Inês Fini, ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criadora do Enem e principal formuladora das matrizes de avaliação da educação básica, cita já na década de 1990 utilizava a concepção de competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos de forma contextualizada para resolver problemas, o que era diferente da memorização de conteúdos escolares: “Informação não é conhecimento, memória não é inteligência e tecnologia não é pedagogia” (Colégio Múltiplo Campinas, 2020). Neste sentido, currículo e avaliação estão intrinsecamente interligados, uma vez que o “saber fazer” a ser avaliado e esperado do estudante depende de um projeto curricular não pautado em conteúdos, que podem ser diferentes de acordo com as realidades locais, mas em operações cognitivas, intelectuais, emocionais no emaranhado complexo que envolve a intermediação pedagógica entre o objeto de conhecimento e o sujeito do conhecimento.

É na hierarquização entre avaliação e currículo que pode ser verificado o direcionamento na construção dos currículos para a construção de objetos de conhecimento, habilidades e competências verificáveis por avaliações em larga escala e o consequente ranqueamento de instituições educacionais de acordo com o cumprimento de objetivos e metas de desenvolvimento da educação. As cinco qualificações gerais, capacidades operativas articuladas, eixos cognitivos ou competências avaliadas pelo Enem são:

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento) I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa. II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Brasil, 2009, p. 1).

A elaboração de propostas a partir do enfrentamento de situações-problemas depende da construção de argumentação, compreensão de fenômenos e domínio de linguagens. Pode-se inferir que o Enem joga luzes para o currículo do ensino médio para o desenvolvimento de aptidões no sentido de um saber-fazer que exige a mobilização de conhecimentos, mas não se reduz ao mero acúmulo de repertório intelectual. Há a primazia da avaliação perante o currículo. A avaliação é concebida com base nos conhecimentos que se espera que os estudantes tenham apreendido, servindo como guia e parâmetro para a construção dos currículos. O currículo se materializa diante dos anseios dos estudantes, famílias, professores e instituições escolares em lograr aprovação no Enem, bem como atingir as metas de qualidade colocadas pelo sistema de avaliação da educação básica.

Diante da visão de aprendizagem para o desenvolvimento de potencialidades presente nas políticas de avaliação constituídas no Brasil nas últimas duas décadas é possível afirmar que o currículo centrado na aprendizagem verificável não se efetiva sem a articulação dos conhecimentos especializados em prol das soluções de problemas atuais como, por exemplo, a diversidade sexual e de gênero, a sustentabilidade, as desigualdades sociais e econômicas, as questões étnico-raciais, a ascensão da indústria 4.0, a precarização do trabalho, entre outros. Para além de um conjunto de saberes consagrados que é posse de uma elite intelectual, o conhecimento passa a ser forjado no contexto de cada sala de aula como instrumento de inclusão e transformação social, o que só é possível com o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas para o século XXI.

O currículo pode ser visto como o “conhecimento dos poderosos”, sistema de

relações sociais e de poder concebido para manter as desigualdades educacionais e como “conhecimento poderoso”, corpo complexo de conhecimento especializado que instrumentaliza os estudantes com explicações que lhe permitam pensar alternativas (Young, 2014, p. 201).

Uma tese frequentemente exposta nos debates contra os modelos de avaliação vigentes é de que o desenho dos currículos a partir de competências e habilidades profundamente detalhadas é uma forma de controle meticulosa das aprendizagens impostas pelas instâncias governamentais. Pondero que tal perspectiva deixa de considerar que seria muito mais fácil e efetivo o controle das aprendizagens pelo viés de avaliação de aprendizagem da memorização de conteúdos, também criticada largamente pela comunidade educacional. Logo, seja por avaliação de conteúdos ou de competências e habilidades, o que parece gerar forte incômodo na comunidade é a própria perspectiva de avaliação externa, por avaliações e exames em larga escala, sobre os resultados do trabalho docente que é tão diversificado e realizado em realidades escolares diversas e desiguais.

4.2.2 A pedagogia das competências

Um currículo construído por competências exige a promoção do desenvolvimento da inteligência do aluno, suas competências e habilidades, por meio da articulação dos conhecimentos próprios de cada disciplina (Fini, 2009, p. 59). Assim, não é possível pensar em habilidades e competências sem os objetos de conhecimento ou saberes a serem explorados, compreendidos e aplicados nas situações de aprendizagem em sala de aula. Neste sentido, a reorganização curricular orientada por uma perspectiva interdisciplinar não deve prescindir de conteúdos, muito menos confundi-los com disciplinas:

Entretanto, cabe perguntar se abrir mão da organização disciplinar do saber implica abrir mão dos conteúdos, isto é, substituí-los por competências e habilidades. Não se pode confundir disciplina com conteúdo: as disciplinas constituem apenas uma forma de organização dos conteúdos do ensino. Portanto, abolir a organização disciplinar do currículo em benefício da interdisciplinaridade não significa abrir mão da determinação de conteúdos essenciais à formação básica (Rodrigo, 2023, p. 45, grifo nosso).

Há no campo educacional diversas críticas ao conceito de competência, outrora usado para o âmbito profissional e incorporado recentemente na esfera educacional a partir de duas perspectivas: uma de práticas e experiências atreladas

a conhecimentos em contraposição ao mero conteudismo e outra num viés reducionista, instrumental e tecnicista embora se apresente como vinculado aos direitos e objetivos de aprendizagem que se efetivariam a partir do desenvolvimento de competências e habilidades:

Ao incorporar conceitos e finalidades do mundo do trabalho, a metodologia por competências na esfera educacional atribuiu ao conhecimento um caráter instrumental, conferindo centralidade a procedimentos cognitivos caracterizados pelo aprender a fazer, valorizando-se sobretudo a aprendizagem derivada da experiência, da prática. Nesta perspectiva, o ensino baseado em habilidades e competências está focado numa noção de prática derivada de um pragmatismo rasteiro, que mede o valor do conhecimento pela sua utilidade em termos de imediata aplicação prática e técnica. Não se trata de demonizar a noção de “competência”, como fazem alguns, mesmo bem-intencionados. O fato da noção de competência designar capacidades ou aptidões que podem ser desenvolvidas por meio da prática ou de experiências não quer dizer que esteja necessariamente comprometida com um certo utilitarismo pragmatista (Rodrigo, 2023, p. 48, grifo nosso).

Além disso, há um olhar que considera que na BNCC ocorre uma formulação genérica de competências e habilidades sem a elas atrelar um rol de conteúdos mínimos, possíveis e necessários para a orientação sobre a formulação de currículos:

No entanto, na reforma do ensino médio se passou de um extremo a outro: de um conteudismo excessivamente engessado para uma abertura total com base na formulação genérica de competências e habilidades, sem determinação de conteúdos mínimos essenciais a nível nacional, a não ser em Português e Matemática, para orientar os estados na elaboração dos currículos (Rodrigo, 2023, p. 45, grifo nosso).

Porém, no caso específico de CHS, são expostas onze categorias que organizam a área, das quais as cinco categorias que marcam a constituição da área de humanidades dialogam diretamente com a filosofia partindo da questão “o que é o ser humano?”:

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho (Brasil, 2018, p. 562, grifo nosso).

A discussão a respeito das categorias Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, bem como de suas relações, marca a constituição das chamadas Ciências Humanas. O esclarecimento teórico dessas categorias

tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano? Na busca da unidade, de uma natureza (physis), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos. A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar. Ou seja, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva (Brasil, 2018, p. 565, grifo nosso).

Numa abordagem de ensino de filosofia a partir de problemas tais categorias servem como um parâmetro para o docente selecionar e produzir materiais que coloquem os alunos diante dos problemas filosóficos e para a argumentação. Na pedagogia do conceito, os alunos sensibilizados passam a problematizar um determinado tema e a partir daí investigam propostas de solução e criam ou recriam conceitos. No caso de um ensino por meio da história da filosofia é possível apresentar os problemas demonstrando suas apropriações em cada autor e período, as sucessivas reposições da mesma questão e suas tentativas de resposta. Claro que para alguns conceitos canônicos e exaustivamente tratados pela filosofia como ética e política haverá maior facilidade e amplo material a ser trabalhado, já outros como território e espaço, exigirão um esforço de pesquisa e preparo de materiais e algum nível de experimentação de acordo com a abordagem pedagógica adotada.

No entanto, não se deve deixar de lado a primazia do processo em detrimento de conteúdos específicos, a necessidade de realização de determinadas operações intelectuais próprias da área como o fio condutor da prática pedagógica:

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (Brasil, 2018, p. 561-562, grifo nosso).

A pedagogia das competências é centrada na valorização do processo de aquisição de conhecimentos e não no mero acúmulo de conteúdos especializados,

abstratos, apresentados de forma desconectada da vida e com valor temporário. Compromete-se com uma finalidade considerada maior e mais abrangente, qual seja, inculcar o prazer pelo conhecimento e se apropriar dos métodos de aquisição do conhecimento para a vida. Já não é mais adequado e não atende às demandas emergentes o excessivo foco das instituições escolares no ensino de saberes codificados sem dar a devida atenção a apropriação dos instrumentos do conhecimento:

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir (Delors, 1998, p. 90-91, grifo nosso).

A multidimensionalidade do conhecimento teve atenção especial no relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: “Educação um tesouro a descobrir”, que enuncia em seus princípios quatro pilares da educação no século XXI:

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (Delors, 1998, p. 90).

As dimensões ético-políticas, cognitivas, reflexivas e sociais integram um novo arcabouço educacional no qual os conhecimentos não têm valor em si

mesmos, mas tão e somente aplicados, contextualizados e problematizados, pelos indivíduos nas suas mais diversas atividades. É numa sociedade que substitui tarefas mecânicas por intelectuais, que a própria qualificação para o trabalho passa por uma complexificação, não bastando o conhecimento técnico sobre algo mas exigindo habilidades sociais para o trabalho em equipe e a liderança, a criatividade para produzir inovações e a visão holística para incorporar as questões de diversidade e inclusão e de respeito ao meio ambiente. “A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais ... cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem” (Delors, 1998, p. 95).

O próprio relatório expõe um horizonte para moldar novas políticas pedagógicas superando o enfoque predominante no conhecimento:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas (Delors, 1998, p. 102, grifo nosso).

Uma educação, formação, ancorada no cotidiano, que coloca o local, o regional e o global em diálogo, sem desconsiderar o patrimônio intelectual acumulado da humanidade e que deve ser apresentado para as novas gerações. Há um equívoco ao entender que um currículo baseado em competências prescinde de conhecimentos e disciplinas especializadas. A competência não só depende de conhecimentos como vai além deles; se forma na construção de um conjunto de esquemas e disposições que permitem mobilizar conhecimentos, no momento certo e na situação adequada (Perrenoud, 1999, p. 32).

Na apropriação de Montaigne por Morin (2014, p. 21), a primeira finalidade do ensino seria uma cabeça-bem feita, não cheia, onde ao invés de acumular, empilhar saberes, sem um princípio de organização e seleção que lhes dê sentido, seria mais importante dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar problemas e possuir princípios organizadores para ligar saberes e lhes dar sentido. É uma reviravolta na forma como os sistemas educacionais, escolas e docentes pensam e organizam os conhecimentos escolares. Substitui-se a solidez e o acúmulo de saberes

especializados por um princípio organizador que mobiliza conhecimentos de acordo com a tarefa de solução de problemas. O autor chega a sugerir qual seria o papel da Filosofia nesta reforma do pensamento e do ensino por competências:

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bergson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias. Também o professor de filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura (Morin, 2014, p. 23, grifo nosso).

Um grande desafio da adoção da pedagogia das competências em um currículo é seu ancoramento no uso de metodologias ativas de aprendizagem e o deslocamento das práticas pedagógicas para a aprendizagem por meio projetos ou problemas, exigindo o protagonismo do aluno e recolocando o papel do professor como um orientador ou gestor de situações de aprendizagens, não aulas meramente expositivas e atreladas a transmissão dos conhecimentos tradicionais de uma disciplina isolada do contexto de onde se dá a atividade de ensino. A aprendizagem ganha um papel de destaque, no seu aspecto individual e coletivo. A autoridade e poder docente ancorado na especialização é matizado pela reconstrução de saberes de forma dialógica com as demandas dos estudantes:

A abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, e dos métodos ativos, pois convida, firmemente, os professores a: considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar (Perrenoud, 1999, p. 52, grifo nosso).

Em suma, a pedagogia das competências “desorganiza, problematiza e põe em xeque”, qualquer tentativa de manutenção de práticas pedagógicas tradicionais baseadas na exposição e memorização de conteúdos descontextualizados a serem verificados por provas e exames nos quais se espera a reprodução fiel de conhecimentos. Exige uma mudança radical nas instituições educacionais e de seus agentes, alunos e professores, para a construção de uma aprendizagem significativa

por meio de situações-problema relevantes e complexas que trabalhem conhecimento, habilidades e atitudes com intencionalidade pedagógica e valor formativo.

4.2.3 Complexidade e interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade no ensino pode ser compreendida como uma estratégia epistemológica-didática que organiza o conhecimento escolar a partir da compreensão do diálogo entre as disciplinas. A premissa fundamental é que o conhecimento especializado por si só não dá conta de resolver os problemas contemporâneos e que é preciso um olhar holístico que agregue conceitos, metodologias, técnicas e teorias das mais diversas áreas para em conexões profícuas permitir novas e disruptivas soluções para problemas complexos.

Uma série de circunstâncias demonstram o progresso das ciências ao romper com o isolamento disciplinar: circulação de conceitos e esquemas cognitivos, invasões e interferências, complexificações de disciplinas em áreas policompetentes, emergências de novas hipóteses explicativas e esquemas cognitivos e concepções organizadores que possibilitam organizar domínios disciplinares num sistema teórico comum (Morin, 2014, p. 112).

A necessidade do desenvolvimento de uma inteligência geral que estruture os saberes específicos parece um contrassenso diante do paradigma disciplinar que organiza tradicionalmente os currículos nas universidades e escolas, os campos de pesquisa acadêmicos e a formação de professores e pesquisadores. Porém, a emergência de novos problemas que não necessariamente encontram caminhos de solução em um campo disciplinar específico coloca o desafio de desenvolver aptidões metacognitivas, o desenvolvimento de uma inteligência geral que contribua para a organização e mobilização dos conhecimentos e o aprimoramento das capacidades especializadas:

A mente humana é, como dizia H. Simon, um G.P.S., “General Problems Setting and Solving”. Contrariamente à opinião difundida, o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular (Morin, 2000, p. 39, grifo nosso).

Este arranjo de conhecimentos de conjunto pode colaborar com a superação do problema da superespecialização, que compartimentaliza e fragmenta os conhecimentos e dificulta o tratamento das questões globais e complexas. Num panorama de tal situação é possível ver a desintegração meticulosa do ser humano pelas diversas disciplinas que o olham tão e somente a partir de seus recortes:

Desse modo, as realidades globais e complexas fragmentam-se; o humano desloca-se; sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são ao mesmo tempo relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia. A filosofia, que é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano, tornou-se, por sua vez, um campo fechado sobre si mesmo. Os problemas fundamentais e os problemas globais estão ausentes das ciências disciplinares. São salvaguardados apenas na filosofia, mas deixam de ser nutridos pelos aportes das ciências (Morin, 2000, p. 40).

Parece-me, para além das distinções num debate epistemológico entre multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, que seria razoável assumir que no campo educacional a referência curricular feita ao conceito de interdisciplinaridade é de um processo de aprendizagem no qual há a cooperação e diálogo entre as disciplinas, ou seja, os saberes, objetos de conhecimento, temas, assuntos e metodologias e técnicas, colaboram para o estudo de um problema/questão. Todas as disciplinas envolvidas no estudo de um problema se colocam não de forma hierárquica, mas mobilizando sua “bagagem” histórica de conhecimento visando algo que extrapola seu recorte temático e metodológico usual.

É na construção de situações de aprendizagem referenciadas socialmente, levando em conta o contexto e as práticas sociais onde se dá determinada aprendizagem, que a interdisciplinaridade ou mesmo o tratamento disciplinar em situações complexas aponta para a fragilidade de uma falsa dicotomia:

O debate opõe aqueles que entendem que a escola deve se limitar a transmitir conhecimento e desenvolver capacidades intelectuais fora de referências a situações e práticas sociais e os que defendem o desenvolvimento de competências de forma disciplinar e na intersecção entre disciplinas transferindo e mobilizando conhecimento em situações complexas (Perrenoud, 1999, p. 40, grifo nosso).

Portanto, a abordagem interdisciplinar no currículo não se trata de mero abandono dos conhecimentos especializados, mas o uso de tais conhecimentos e práticas de forma contextualizada e complexa, o que evidentemente levaria a uma prática pedagógica que se abre para novos horizontes no tratamento de problemas e não privilegiaria hierarquias consagradas de disciplinas. Dada a tradição de formação docente disciplinar e as incipientes iniciativas em ensino, pesquisa e extensão no meio acadêmico voltadas para abordagens inter ou transdisciplinares, é colocado na mesa um desafio intransponível que exigiria uma “revolução epistemológica-pedagógica-didática” nos cursos de licenciatura, de modo a prover quadros técnicos que possam operacionalizar tal currículo.

Um ponto de dissenso é sobre como preparar docentes para a efetiva atuação interdisciplinar na educação básica. Enquanto há universidades que já criaram licenciaturas interdisciplinares, cada uma com sua compreensão do que vem a ser a interdisciplinaridade e promovendo uma formação generalista, prevalece no cenário educacional a compreensão de que a interdisciplinaridade depende da formação disciplinar dos docentes:

Contudo, tanto o entendimento do que seja uma formação interdisciplinar como a estruturação da grade curricular desses cursos apresentam grande diversidade nas instituições de ensino superior que as oferecem. Nenhuma delas apresenta justificativas para a sistematização de conteúdos que adota na estruturação da área do conhecimento; propõem uma formação generalista, em sua maioria composta de tópicos gerais diversificados, aleatórios e sem foco, o que resulta na precarização da formação docente. [...] O termo interdisciplinar remete à ação de estabelecer interações entre disciplinas ou áreas do conhecimento; portanto, não pode excluir a formação disciplinar, uma vez que esta constitui seu pressuposto necessário. A interdisciplinaridade não brota magicamente da mera diluição das disciplinas em áreas de estudo, mas supõe o trabalho integrado de equipes de professores de especialidades disciplinares afins e não algo dado pronto por uma Licenciatura Interdisciplinar que, além do mais, nega ao professor qualquer protagonismo na formatação de estudos e atividades. [...] A construção da interdisciplinaridade no ensino médio deve ser produto de uma articulação didático-pedagógica feita por professores com formação especializada em suas respectivas áreas de formação, a partir das quais adquiriram competência para estabelecer mediações que resultem em projetos e atividades integradas (Rodrigo, 2023, p. 46-47, grifo nosso).

Denomino o pressuposto de que a formação disciplinar é necessária para a atuação interdisciplinar como um “etapismo epistêmico”. Espera-se que após uma sólida formação disciplinar, com a apropriação de métodos, técnicas, saberes consagrados, internalização de uma tradição de um campo, o docente estaria

preparado para se colocar no ambiente escolar e colocar seus saberes especializados em contato e à disposição de projetos e práticas pedagógicas nas quais possa dialogar com outros saberes especializados em prol da formulação, reflexão, crítica e resolução de problemas.

Tal posição tem três fragilidades. Primeiro ela é fechada, se coloca como a única possibilidade de formação rigorosa e séria capaz de promover a interdisciplinaridade, não criando pontes, mas fechando-se em si mesma. São as transgressões, experimentações e reformulações a partir do diálogo com o contexto de atuação por meio de uma postura flexível, aberta e longe da rigidez e do fechamento epistemológico no qual um campo se legitima e opera que permite a postura interdisciplinar. Qual é o malefício em promover uma diversidade de opções de formação docente, disciplinares, inter ou transdisciplinares, que abordem os conhecimentos a partir de disciplinas, eixos ou problemas e que privilegie os processos rigorosos e sistemáticos de pesquisa e ensino? Um caminho formativo parcialmente disciplinar e em parte interdisciplinar pode promover um meio termo entre opções radicais e extremas como uma alternativa viável a ser experimentada? É possível pensar em formações docentes que aumentem o diálogo com as práticas em sala de aula e a diversidade de espaços escolares, articulando a teoria e a prática desde o início do processo formativo por meio de projetos de pesquisa? São questionamentos preliminares no esforço de demonstrar alguns caminhos que garantam rigor e sistematização, sem deixar de lado a abertura para práticas inovadoras e experimentais.

Segundo, desconsidera aspectos práticos e de aplicabilidade efetiva, uma vez que a formação docente tradicional disciplinar, muitas vezes encerrada em departamentos, dentro de uma certa cultura de campo, não promove o diálogo interdisciplinar e é incapaz de incutir no licenciado um “espírito interdisciplinar”, uma postura de abertura e diálogo com outras áreas de conhecimento. Pode-se dizer que as escolhas epistêmicas aqui influenciam a postura docente de modo marcante. Ao fragmentar a formação docente, muitas vezes separando as disciplinas pedagógicas oferecidas pelos departamentos de educação das especializadas ofertadas pelos departamentos de física, filosofia, letras etc, o que vem sendo criticado, repensado e reformulado nos últimos anos, não se criam condições no nível de valores e atitudes no futuro docente que o permita compreender, acolher e se colocar de modo seguro

numa atuação interdisciplinar. Em outras palavras, uma epistemologia disciplinarizante favorece uma ação pedagógica restrita à segurança de um campo disciplinar.

Terceiro, ela não compreende que embora o termo interdisciplinaridade seja usado exaustivamente em diversos documentos educacionais, o que está em curso é a presença de uma proposta onde a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são complementares e não mutuamente excludentes, cabendo à última o papel de operar uma nova organização do conhecimento compreendido como multidimensional. Além disso, os próprios documentos educacionais como a BNCC e outros, indicam que um mesmo conhecimento pode, deve e será tratado com a intervenção e contribuição de diversas disciplinas, outros saberes numa perspectiva transversal na qual nenhuma disciplina possui autoridade final e por fim os temas e problemas emergentes e as situações cotidianas que devem ser pensadas, discutidas e sobre as quais se deve agir para além das disciplinas conforme a compreensão e reflexão de uma dada comunidade escolar. Todas essas são formas de trabalhar com o conhecimento, legítimas e com o mesmo grau de valor e importância.

Mas o que seria trabalhar com uma epistemologia pluri/inter/transdisciplinar? O uso de diversos termos que caracterizam uma pedagogia para além do disciplinar pode causar confusões e incompreensões, dificultando o diálogo e o entendimento dos termos do debate. Para evitar tal situação é necessário fazer uma distinção clara entre pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, expondo finalidades, objetos e impactos que causam na “orquestração” dos saberes:

A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura. Com isso, o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar (Nicolescu, 2000, p. 10, grifo nosso).

A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de

métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Pelo seu terceiro grau, a interdisciplinaridade chega a contribuir para o big-bang disciplinar (Nicolescu, 2000, p. 11, grifo nosso).

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. [...] Para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo porque não tem objeto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado como restrito. [...] A transdisciplinaridade é, no entanto, radicalmente distinta da pluri e da interdisciplinaridade, por sua finalidade: a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar. A finalidade da pluri e da interdisciplinaridade sempre é a pesquisa disciplinar (Nicolescu, 2000, p. 11 e 13, grifo nosso).

Desvelada a querela epistemológica da interdisciplinaridade, segue-se um olhar para outro âmbito, o dos pressupostos éticos-políticos, que embora sejam consequências e dialoguem com as escolhas epistemológicos-didáticas presentes na BNCC, possuem suas especificidades e histórico próprio no debate sobre educação e ensino de filosofia.

4.3 PRESSUPOSTOS ÉTICOS-POLÍTICOS

4.3.1 A formação para a cidadania

Um importante autor para a reflexão pedagógica voltada para a formação de um cidadão pleno para uma sociedade democrática contemporânea em crise e que se vê diante dos perigos da intolerância é John Dewey. A partir do conceito de experiência, compreendida como ponto de partida do conhecimento e não o contrário, o conhecimento intelectualizado e abstrato; Dewey (1974, p. 185), sugere que nos dispamos de hábitos intelectuais, inspecionemos de modo crítico tais hábitos, de modo a descobrir sua constituição e utilidade para nós mesmos evitando toda forma de preconceito com a experiência ordinária, o chamado senso comum:

A questão grave consiste em que as filosofias negaram que a experiência comum seja capaz de desenvolver, a partir de si própria, métodos que assegurem direções para ela mesma e criem padrões inerentes de

juízo e de valor. Ninguém sabe quantos dos males e deficiências apontados como razões para fuga da experiência são, eles próprios, devidos ao menosprezo pela experiência revelado pelos particularmente reflexivos. Ao desperdício de tempo e de energia, à desilusão com a vida que acompanha cada desvio da experiência concreta, precisa ser somado o trágico fracasso em efetivar o valor que a pesquisa inteligente poderia revelar e desenvolver em meio às coisas da experiência ordinária. Não posso calcular quando do cinismo, da indiferença e do pessimismo em voga é devido a essas causas, pelo desvio da inteligência a que a conduziram [...] O filósofo da transcendência provavelmente fez mais para obscurecer as potencialidades da experiência no que se refere à satisfação e à auto-regulação do que o sensualista e materialista professor (Dewey, 1974, p. 185-186).

Nesta direção, entendo que pensar o conceito de cidadania não pode prescindir de colocar em debate junto aos nossos estudantes como eles se enxergam enquanto cidadãos, deixando de lado qualquer pretensão de inculcar uma ou outra definição de cidadania desconectada da realidade de nossa sala de aula. Isso não significa desconsiderar a historicidade do conceito, nem negar qualquer uma das interpretações e sentido, mas “coletar” o material bruto, as percepções, sentimentos e visões daqueles que estão sendo convidados a interpretar e compreender de modo crítico o conceito de cidadania.

Talvez, o encastelamento da academia brasileira que insiste em hierarquizar o trabalho intelectual e o trabalho técnico/operacional, dificulte vislumbrar o pensamento enquanto possibilidade real, como ação no mundo para lidar com a complexidade dos problemas atuais. A metáfora de “ir arrumando o carro em movimento” ilustra bem isso. Não é possível parar o mundo nem se separar dele necessariamente para pensar e resolver os problemas e qualquer produção intelectual que não se proponha a dialogar com a realidade que a mesma trata pode correr o risco de fazer parte da imensa e ilustre galeria de produtos intelectuais sofisticados que servem mais como cenário para belos escritórios e bibliotecas do que algo relevante para a reflexão sobre como melhorar as condições da vida humana, mesmo as que se pretendem críticas, até mesmo as que se pretendem puramente teóricas, principalmente no âmbito da pesquisa sobre o ensino de filosofia, seus pressupostos e suas práticas. Neste sentido, deve-se evitar abordagens descontextualizadas:

A pesquisa científica é consistente com o pluralismo metodológico, ou seja, que a pesquisa adequada sobre alguns objetos deve ser conduzida de acordo com estratégias que não são redutíveis àquelas que se ajustam à abordagem descontextualizada. [...] A fim de se obter conhecimento

sistemático e empiricamente estabelecido acerca de alguns objetos (por exemplo, fenômenos de ação humana e de história social), devese utilizar abordagens que não são possíveis de ser reduzidas àquelas que se ajustam na abordagem descontextualizada. Além disso, tais abordagens podem ser utilizadas de modo bem-sucedido para a obtenção de resultados que estão de acordo com a objetividade. Ademais dos resultados das ciências humanas e sociais (cf. Lacey & Schwartz, 1996), tenho utilizado o caso da agroecologia (cf. § 4.2 e § 4.3), em várias publicações (cf. Lacey, 2005, 2006a), para ilustrar esse fato. Portanto, não somente o objetivo da ciência não implica a adoção da abordagem descontextualizada, mas ele também pode ser bem servido pela pesquisa conduzida com o emprego de diferentes metodologias (Lacey, 2008, p. 306).

Quando pensamos no ensino de filosofia, a sala de aula se torna o espaço privilegiado de onde deve sair as reflexões e propostas das lições derivadas da experiência e sem as quais discutir o ensino seria algo meramente idealista, do plano das ideias sem qualquer impacto ou relação com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo. É importante deixar de lado a separação entre sujeito e objeto, reflexão e ação, para colocarmos os sujeitos diante de processos como a criação de um problema a partir de um dado contexto, a análise e observação das condições, a elaboração intelectual de hipóteses, o desenvolvimento de soluções e as tentativas de colocar em prova o que foi elaborado num conjunto de atos onde o pensamento produz o conhecimento a partir da experiência:

A separação do aspecto ativo do fazer, do aspecto passivo do sofrer ou sentir, destrói a significação vital de uma experiência. Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências. Por ele nota-se não somente que estas coisas estão relacionadas, como também as particularidades da sua associação. Tornam-se patentes, em forma de relações, os elos existentes. Aparece o estímulo do ato de pensar quando queremos determinar a significação de algum ato realizado ou a realizar-se. Pelo pensamento nós prevemos as consequências. Isto subentende que a situação do modo que ela é, quer por si mesma, quer para nós, é incompleta e, por isso, indeterminada. [...] O ato de pensar implica todos estes atos — a consciência de um problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional de uma conclusão hipotética e o ato de a pôr experimentalmente em prova. Ao mesmo tempo em que o ato de pensar resulta em conhecimento, em última análise o valor do conhecimento subordina-se ao seu uso no ato de pensar. Pois não vivemos em um mundo fixo e acabado, e sim, em um mundo que evolui e onde nossa principal tarefa é a visão prospectiva e onde a visão retrospectiva — todo o conhecimento como coisa distinta da reflexão é retrospectivo — tem valor na proporção da solidez, segurança e fecundidade com que garante os nossos negócios com o futuro (Dewey, 1974, p. 165-166).

Quão perigoso pode ser qualquer método ou proposta pedagógica definitiva e fechada que se apresente como reflexiva sem promover experiências, no caso

específico em discussão, experimentos sobre cidadania partindo da experiência direta dos estudantes. É necessário deixar de lado uma preocupação exacerbada com questões disciplinares que estão mais vinculadas com a divisão social do trabalho acadêmico e comprometidas com uma epistemologia da superespecialização e lidar com o problema de experienciar, refletir, discutir, debates ressignificar o próprio conceito de cidadania com a comunidade escolar com a qual trabalhamos. Assim, as especificidades disciplinares não devem ter primazia sobre as experiências e problemas de onde devem emergir a experiência filosófica real e atual:

De um modo geral, o erro fundamental nos métodos educativos está em supor-se que se pode presumir experiência da parte dos discípulos. Aquilo por que insistimos, aqui, é que é indispensável uma situação empírica atual para a fase inicial do ato de pensar. E experiência tem o sentido com que já foi definida: tentarmos fazer alguma coisa, e essa coisa fazer-nos perceptivelmente outra em retorno. O erro consiste em supor-se que possamos começar com matérias ou disciplinas, completas por si mesmas, sejam aritmética, geografia, ou qualquer outra, independentemente de alguma experiência pessoal direta, em determinada situação (Dewey, 1974, p. 168).

É necessário ponderar sobre os diversos e controversos objetivos educacionais com os quais lidamos, legitimamos e combatemos ao desenvolver nossas atividades pedagógicas evitando-se o divórcio entre objetivos educacionais e de ensino e as possibilidades de realização em sala de aula. Tentar impor um objetivo externo ao meio com o qual se lida objetivamente acaba por destruir as possibilidades de inteligência e de ação criativa, que valorize e respeite as potências dos estudantes e dos professores em situações de aprendizagem profícuas e significativas:

Um objetivo corresponde ao resultado de algum processo natural trazido à consciência e tornado em fator para determinar a observação e a escolha dos meios de prosseguir-lo. Ter-se um objetivo significa, pois, que uma determinada atividade se tornou inteligente. Especificamente significa a previsão das consequências alternativas resultantes de diferentes meios de ação em dadas circunstâncias, e a utilização daquelas previsões para orientar a observação e experimentação. Um verdadeiro objetivo contrasta, por esse motivo, de todo em todo, com um objetivo imposto exteriormente. Este último é fixo e rígido; não é um estímulo para a inteligência em determinada situação, e sim uma ordem dada do exterior para fazer-se esta ou aquela coisa. Em vez de associar-se diretamente à atividade atual, é remoto e divorciado dos meios pelos quais deve ser atingido. Em vez de sugerir uma atividade mais livre e melhor equilibrada, é uma restrição imposta a essa atividade. Em matéria de educação, a voga desses objetivos

externamente impostos é causadora do relevo dado à ideia da preparação para um futuro remoto, e da circunstância de se tornar mecânico e escravizado o trabalho tanto do professor como do aluno (Dewey, 1979, p. 119-120).

Tal compreensão é fundamental no caso do uso da concepção de uma formação filosófica necessária para o exercício da cidadania. O termo cidadania tem um uso corrente em diferentes contextos e é muitas vezes utilizado politicamente como um slogan que serve a propósitos antagônicos. Em relação a formulação de cidadania para a BNCC-EM os indivíduos enquanto parte de uma comunidade devem ser habilitados a participar da esfera pública respeitando a diversidade, se posicionando e propondo soluções, ou seja, devem ser capazes de: “[...] se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública (Brasil, 2018, p. 84).”

A pretensão de colocar o ensino de filosofia a serviço da formação para a cidadania já foi bastante discutida e criticada na literatura recente sobre o ensino de filosofia. Para Kohan (2013, p. 76-77), a filosofia enquanto uma formadora da ética e cidadania, a partir da formação de indivíduos com capacidade de distinguir o bem e o mal para que se adequem às normas sociais, não seria nem possível, nem adequado, uma vez que o caráter da filosofia é o de problematizar o que é normalizado ou tomado como natural, pensar conceitualmente a problematidade da experiência humana e questionar o próprio conceito de cidadania compreendido de um modo restritivo e vinculado ao interesse de moldar os indivíduos ao que se pode entender como um “bom cidadão”:

Eis aqui um ponto essencial: a filosofia é problema e conceito; ela vive de traçar problemas e criar conceitos que tentem responder esses problemas que ela própria deu à luz; assim, ela torna problemático o que era normal ou natural e busca pensar conceitualmente essa problematidade da experiência humana do mundo. Assim, ensinar ética ou cidadania, desde uma perspectiva filosófica, deveria significar a instalação de um espaço na sala de aula onde seja possível problematizar a maneira como vivemos o significado, sentido e potência da vida individual e coletiva. A filosofia não ensina a diferenciar o que é bom do que é mau, mas a distinguir e problematizar os critérios estabelecidos que tornam significativa essa distinção numa sociedade qualquer. Ela não forma pessoas para que exerçam de certa forma sua cidadania, mas permite gerar condições para que sejam colocados em questão os sentidos outorgados à cidadania numa sociedade determinada, bem como a própria exigência formativa num modo particular de entender a cidadania (Kohan, 2013, p. 76-77, grifo nosso).

Neste sentido; ensinar as normativas, declarações, convenções, normas jurídicas a serem conhecidas e aplicadas; pouco ou nada teriam de valor filosófico, uma vez que tal ensino serviria mais como afirmação e legitimação da ordem, além da instrumentalização do ensino em tal direção, sem colocar em questão os sentidos e as aplicações de tais normas, bem como deixar de lado a compreensão de seus pressupostos:

De maior valor filosófico seria, ao contrário, colocar em questão a Declaração dos Direitos Humanos como instrumento de legitimação política por parte dos Estados Nacionais a partir do Holocausto nazista; problematizar a noção abstrata de “ser humano” que ela pressupõe para servir às suas pretensões universalizantes; colocar em questão o modo de entender e fazer política que ela instaura: a sanção de uma norma e a luta para sua realização; explicitar e questionar os pressupostos que tornam possível o mandato de uma formação ética baseada na transmissão de uma normativa jurídica instituída. A filosofia não instrui numa norma, mas possibilita exercer instruções que o pensamento dá a si mesmo para problematizar as normas instituídas (Kohan, 2013, p. 77, grifo nosso).

A própria história da filosofia traz elementos para a compreensão de como a democracia em si mesma foi criticada em defesa de um regime aristocrático por Platão e mais recentemente defendida numa perspectiva de defesa de direitos contra a aristocracia proveniente da idade média, o que demonstra a fragilidade de se entender a filosofia à serviço de um ou outro regime político:

Porém, historicamente a filosofia não se restringiu a ser o suporte ao exercício da cidadania. Em vários momentos, ela foi justamente o instrumento da crítica a um regime político e a defesa de um outro, em geral considerado melhor que aquele então instituído. Foi o caso do próprio Platão — crítico da democracia ateniense, que era justamente o governo pelos cidadãos —, defendendo um regime aristocrático em que os filósofos, apenas, fossem os administradores do bem comum. Foi também o caso de vários filósofos modernos — Locke e Rousseau, por exemplo, para não alongarmos a lista —, ao fazerem a crítica da sociedade aristocrática que vinha desde os períodos medievais, defendendo a instituição de um regime democrático, baseado nos direitos dos cidadãos (Gallo e Aspis, 2010, p. 91).

As críticas de Gallo e Kohan, sobre a importância da filosofia em seu aspecto negativo, qual seja, o caráter crítico aos regimes estabelecidos, entre eles a democracia, tomada numa concepção de adaptação e sujeição ao que está posto e como está configurado, nos ajudam a desmistificar a cidadania “à venda” pelos textos legais, permitindo os estudantes refletirem sobre as contradições inerentes de

uma democracia representativa permeada pela forte influência de interesses econômicos que limita a participação dos cidadãos de forma plena e ativa. Porém, é preciso ter em mente que é a partir da escola enquanto instituição reguladora e legitimadora do que está vigente, na qual atuamos como “agentes” de tal sistema, que atuamos e a série de dificuldades e barreiras que a atividade docente têm à sua frente:

A partir das suas questões, dos problemas da vida, hoje, apresentar filosofias criadas na história, ensinar a ler os textos dos filósofos, ensinar a reconhecer como se compõem os discursos, como a filosofia opera uma síntese da cultura em cada época de forma conceitual, criando saídas para os problemas dos homens. Encorajá-los a ensaiar esses discursos, que tentem, eles também, criar composições filosóficas, usando conceitos filosóficos, em resposta a seus problemas; o que vale dizer: ensaiar a criação filosófica (Gallo e Aspis, 2010, p. 103).

Entendo que as “linhas de fuga” possíveis e exequíveis estão muito além do que é proposto por Gallo ao propor as resistências e saídas por meio de subversões que considero bem comportadas. É preciso questionar, criticar, problematizar ao mesmo tempo em que se procure cultivar o uso da própria estrutura e de suas ambiguidades em favor do desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, não o mero uso mecânico da lógica, ou a mera incorporação da argumentação filosófica sobre questões tão abstratas e distantes do cotidiano dos estudantes; mas uma argumentação que leve os sujeitos a problematizar suas existências, condições, possibilidades e garantir que adquiram noções elementares a partir de exemplos sobre o modo e o contexto no qual o pensamento filosófico contemporâneo opera. O compromisso com uma educação filosófica para a cidadania exige que tais cidadão desenvolvam a capacidade de se defender, argumentar, colocar suas ideias de modo justificado nas instâncias de disputa e debate num mundo complexo, onde o único poder que talvez tenham seja o bom uso da razão frente os autoritarismos institucionais e o advento do tecnototalitarismo.

Sob o diagnóstico que fazem Gallo e Kohan, não há o que se discordar. Porém, a saída de tal estado de coisas, em meu ponto de vista, passa por um firme enfrentamento de um modelo hegemônico de se trabalhar a filosofia em sala de aula e a fragilidade de suas pretensões, principalmente no momento em que a BNCC-EM

está em plena implementação nos diversos sistemas escolares. Claro que além da afiliação pedagógica da autora com uma proposta pedagógica de inspiração analítica; que entende a filosofia numa chave mais argumentativa do que meramente crítica e distante da história da filosofia; há um incômodo com as premissas de uma visão de cidadania revolucionária, contra a corrente, subversiva, que valoriza excessivamente os modos, práticas e conteúdos de uma tradição eurocentrada. Como ensinar filosofia para um analfabeto? O que é possível fazer em termos filosóficos com alunos extremamente carentes e avessos aos textos? O que fazer diante de uma juventude incapaz de manter o foco por mais de 5 minutos dado os diversos apelos da sensibilidade e das redes sociais? Se a oralidade é uma das poucas ferramentas que um jovem carente possui, porque não investir nas possibilidades de explorar o bom uso dela? Não seria uma das grandes riquezas da filosofia a possibilidade de acolher a variedade de formas de expressão de modo a potencializá-las num uso filosófico abandonando o senso comum e passando a defender as próprias ideias de forma fundamentada?

Neste sentido, entendo que dentre tantas novas opções que surgem para se pensar a cidadania de modo reflexivo e as contribuições de um ensino de filosofia potente rumo à uma cidadania plena que questione o status quo, as condições que Gonzalo Armijos Palácios apresenta em sua obra “De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio” me parecem as mais interessantes e profícuas:

Em resumo, e mais uma vez, a filosofia nem consiste em ter um acesso privilegiado à verdade, nem precisa de uma língua privilegiada para fazê-lo - seja viva ou esteja morta. Há outras condições para fazermos filosofia: ter espírito crítico, imaginação e poder argumentativo. Espírito crítico para não aceitar de mãos beijadas tudo o que nos é dito ou tudo que lemos; imaginação para estar em condições de achar soluções e saídas do labirinto que nos encontramos e poder argumentativo para fundamentar racionalmente nossas intuições. Em outras palavras, nos comportamos na filosofia como o fazemos como seres normais: avaliar o que escutamos ou vemos ou lemos, pensar se concordamos, avaliar, refletir e decidir as coisas por nós mesmos, como pessoas adultas que não precisam ser conduzidas pelas mãos de outros adultos (Palácios, 1997, p. 33-34, grifo nosso).

Assim, independente do regime de poder em questão, ao cultivar o espírito crítico, a imaginação e a argumentação, podemos ajudar os jovens a desenvolver um “kit de ferramentas” potentes que não se reduz à crítica e problematização mas avança num sentido positivo de tomada de consciência, ação e intervenção no

mundo a partir das vivências e experiências de um sujeito real que é colocado no centro do processo educativo e estimulado a pensar por si mesmo. Dando força para que os estudantes compreendam, problematizem e busquem alternativas ao modo como o conceito de cidadania é vinculado na BNCC com um ideal de funcionamento das democracias liberais no qual a política tem um papel regulador da vida social:

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos. Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida (Brasil, 2018, p. 578).

Como aparece na BNCC, trata-se de uma “alfabetização política” que pode e deve estar vinculada a práticas sociais significativas e referenciadas para os estudantes, não sendo mera elaboração intelectual desvinculada da própria realidade escolar:

Numa primeira concepção minimalista, o objetivo é apenas a aprendizagem do exercício do papel social, em função de códigos estabelecidos. É à escola básica que cabe assumir a responsabilidade desta tarefa: o objetivo é a instrução cívica concebida como uma “alfabetização política” elementar. Mas, mais ainda do que no caso da tolerância, esta instrução não poderá ser, apenas, uma simples matéria de ensino entre outras. Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar esta aprendizagem da democracia na escola: elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escola, exercícios de resolução não-violenta de conflitos. Por outro lado, sendo a educação para a cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal, é preciso implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade (Delors, 1998, p. 58).

Cabe destacar o aspecto prescritivo em torno dos direitos e deveres a serem cultivados na formação escolar e a ênfase na orientação de escolhas e soluções responsáveis e críticas para os problemas da comunidade e do indivíduo. É possível inferir um convite à uma cidadania ativa e propositiva de intervenção social e proposições para a resolução de conflitos e demandas que superem dissensos e sectarismos. Porém, conforme já exposto, a filosofia contribui tanto para a reflexão e crítica deste ideal de democracia ou qualquer outro regime político, como para a intervenção dos indivíduos, não podendo se restringir ao mero intervencionismo acrítico e apaziguador como o que está colocado na BNCC:

Mas não se trata, apenas, da aquisição do espírito democrático. Trata-se, fundamentalmente, de ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para interpretar os fatos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino coletivo. A colaboração das ciências sociais e humanas é, sob este ponto de vista, essencial, na medida em que abordam tanto a existência em si mesma, como os fatos sociais. Será preciso acrescentar que esta pesquisa pluridisciplinar deverá contar com a participação da história e da filosofia? A filosofia, porque desenvolve o espírito crítico indispensável ao funcionamento da democracia; a história porque é insubstituível na sua função de ampliar os horizontes do indivíduo e de fazer com que tome consciência das identidades coletivas. O seu ensino deve, contudo, ultrapassar o contexto nacional e incluir uma dimensão social e cultural, de tal modo que o conhecimento do passado permita melhor compreender e julgar o presente. Abre-se aqui um novo espaço para os responsáveis pelas grandes orientações da política educativa e pela elaboração de programas. Esta perspectiva tende a integrar as aquisições das ciências sociais numa visão global, permitindo uma ampla compreensão dos fatos passados e presentes. (Delors, 1998, p. 60, grifo nosso).

Ao apresentar a história do ensino de filosofia na educação escolar brasileira desde o período colonial até a contemporaneidade, Dalton José Alves, problematiza as ambiguidades e contradições da presença da filosofia enquanto formação integral que deve se comprometer não só com a formação para o mundo do trabalho e prosseguimento dos estudos, mas também uma educação para a vida, humanista, integral, no sentido mais amplo de uma compreensão de cidadania (Alves, 2000, p. 106).

Cidadania, nesta compreensão envolve as possibilidades de atuação ativa e o mais ampla possível e intervenção nos rumos da sociedade. Um indivíduo capaz de se construir continuamente, refletindo sobre si e seu papel numa sociedade marcada por tantas desigualdades e que nega, dificulta, desestrutura e impossibilita a criação

e o desenvolvimento de espaços de coletividade, colaboração, trocas e engajamento em prol de mudanças sociais.

4.3.2 A qualificação para o trabalho

A qualificação para o trabalho se torna central no currículo do Ensino Médio, para além da separação entre ensino propedêutico e ensino profissional e ainda que não se trate de ensino profissionalizante, está posta a necessidade de desenvolver habilidades e competências gerais vinculadas ao mundo do trabalho. Na visão de Guiomar Namó de Mello, relatora do parecer nº 15 de 1998 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o paradigma curricular da LDBEN aponta para dois enfoques importantes: a formação básica para o trabalho e a redução do peso das disciplinas no currículo o que se consolidou pela primeira vez em que a organização do currículo se deu por áreas do conhecimento e não por disciplinas (Univesp, 2012). Em relação a formação básica para o trabalho, a mesma se atrela com a articulação de teoria e prática no desenvolvimento das aprendizagens sem vinculação a nenhum componente curricular específico:

A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o artigo 35, aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho** ... Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. Finalmente, no artigo 36, as diretrizes para a organização do currículo do ensino médio, a fim de que o aluno apresente o perfil de saída preconizado pela lei, estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção no nível do domínio, reforçando a importância do trabalho no currículo (Brasil, 1998, p. 11).

É na educação básica e não em etapas posteriores que se pretende uma formação para as necessidades econômicas futuras. A educação passa a ser vista como um investimento econômico e político estratégico que para atingir seus fins deve estruturar a formação inicial de indivíduos flexíveis, criativos e que incorporem tecnologias complexas:

“Os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais. Têm ainda por missão formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro” 7. O desenvolvimento de um país supõe, em particular, que a sua população ativa saiba utilizar as tecnologias complexas e dê prova de criatividade e de espírito de adaptação, atitudes que dependem em grande parte do nível de formação inicial das pessoas. O investimento educativo é, assim, uma condição essencial do desenvolvimento econômico e social a longo prazo e deve ser protegido em períodos de crise (Delors, 1998, p. 180). 7 Serge Péano, *Le financement des systèmes éducatifs*, estudo realizado para a Comissão Paris, UNESCO, 1993.

Tal ênfase corrobora com a perspectiva de transformações no mundo do trabalho, sua precarização constante, instabilidade, incerteza e a necessidade de contínuo aperfeiçoamento, ou formação ao longo da vida, o que exige não só a apropriação dos avanços científicos e tecnológicos, mas a capacidade de se qualificar e estar aberto para mudanças profissionais durante toda a trajetória da vida do indivíduo:

Em todos os setores, mesmo na agricultura sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado. Esta evolução irreversível não aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou repetição e verifica-se que se dá uma importância cada vez maior aos investimentos ditos imateriais, como a formação, à medida que a “revolução da inteligência” produz os seus efeitos ... O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (Delors, 1998, p. 71-72).

[...] uma concepção de educação, um projeto educacional para o ensino médio cuja finalidade é a produção de subjetividades flexíveis, maleáveis e, sobretudo, ativas (produtivas) e dispostas para ocupar as vagas de trabalho cada vez mais precárias que o mercado oferece. Assim, com base na análise das justificativas oferecidas para a reforma no conjunto dos textos, podemos afirmar que a teoria econômica do capital humano é a base da concepção de educação que sustenta a intenção dos propositores em reformar o ensino médio (Bugs; Tomazetti; Oliari, 2020, p. 94)

O recorte de pressupostos aqui apresentados demonstram que há uma visão clara de uma concepção de currículo de ensino médio que irá permear toda a BNCC-EM. A interdisciplinaridade como estratégia epistemológica-didática que organiza os saberes em torno de uma prática que será mobilizada socialmente e profissionalmente por meio das habilidades e competências desenvolvidas ao longo

da educação básica e aprofundadas na etapa do ensino médio. O diagnóstico da urgência de abandono de formas de ensino tradicionais baseada em conteúdos e descontextualizada das realidades locais, regionais e globais. A necessidade de formação de indivíduos flexíveis intelectualmente e abertos a aprender sempre diante das mudanças ainda desconhecidas, mas em curso. O preparo para uma cidadania global onde as velhas fronteiras não fazem mais sentido, uma vez que as conexões e redes se aproximam e colocam em tensão culturas e mercados. A valorização da diversidade, da inclusão e da sustentabilidade como temas de uma agenda internacional que exige das nações respostas cada vez mais coordenadas em prol da superação das desigualdades.

É importante observar que o processo de construção da BNCC-EM foi “[...] marcado por grandes disputas quando grupos/associações acadêmicas e profissionais respeitadas no país, como a ANPAE, a ANPEd, ou o CNTE se opuseram à sua construção” (Corrêa, 2019, p. 281). No caso da Filosofia, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e diversos pesquisadores da área de ensino de filosofia problematizaram e realizaram enfrentamentos políticos contundentes com a retirada da obrigatoriedade do componente curricular de filosofia e a abordagem interdisciplinar de “estudos e práticas” de filosofia. Por trás de tais movimentos há a luta histórica pelo retorno da disciplina ao currículo da educação básica e os acúmulos de diversas associações e grupos de professores e pesquisadores de filosofia que atuaram nas últimas décadas na formação de professores e na produção acadêmica da área.

Diante da arquitetura curricular desenhada sob um viés de áreas do conhecimento e não por disciplinas, conforme concebido por Guiomar Namó de Mello, opositora da proposta da obrigatoriedade de qualquer disciplina no currículo do ensino médio e que atuou contra a inclusão da disciplina de filosofia como obrigatória no ensino médio (Univesp, 2012), é possível afirmar que até mesmo a quase uma década em que Filosofia foi um componente curricular obrigatório tratou-se de um “acidente de percurso”, visto que os proponentes das políticas educacionais de avaliação e currículo desde a década de 1990 já entendiam que o currículo deveria se orientar por habilidades e competências e não por conteúdos e disciplinas.

É preciso levar em conta a luta histórica pela inclusão da filosofia como

disciplina, que diferente do que Guiomar Namó de Mello sugere, não se tratou de mero interesse corporativista e sindical, mas fruto da rearticulação de grupos políticos que visavam combater as mazelas de uma sociedade marcada pelas desigualdades e pela falta de acesso da população à uma educação de qualidade, o que a impedia de ter em suas mãos meios efetivos de empoderamento e participação social.

Um período de efervescência cultural e político após um regime militar que cerceou as liberdades e após o qual floresceram diversas frentes de luta: combate ao racismo; o advento das discussões feministas; a luta pelos direitos da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, intersexos, assexuais e outras (LGBTQIA+); a luta pela terra e a defesa da reforma agrária; os movimentos operários, entre outros. É neste contexto rico e de muitas pressões sociais que se desenvolve a preocupação em garantir a disciplina de filosofia como instrumento de democratização e formação de não uma, mas diversas formas de cidadania a partir de sujeitos outrora invisíveis e que se colocaram na cena pública exigindo espaço, voz e poder.

Feitas essas observações, resta examinar com base nos pressupostos da BNCC-EM e tendo em mente o caldeirão político-ideológico que os circunscrevem e os recentes desenvolvimentos do campo de ensino de filosofia; como a Filosofia se reconfigura na BNCC-EM na formação geral básica e nos itinerários formativos, diluída em competências e habilidades, num tratamento interdisciplinar com implicações para a reflexão sobre o papel e o espaço da Filosofia neste novo arranjo curricular.

5 A FILOSOFIA NA BNCC-EM

“[...] trata-se de elaborar instrumentos intelectuais para o cotidiano; para o cotidiano do erudito, mas também para o cotidiano de todos os que de algum modo colaboram na consciente configuração da vida. A intensidade vital, visível nos esforços por uma transformação racional da ordem social e econômica, permeia também o movimento da concepção científica do mundo.”

(Hans Hahn, Otto Neurath e Rudolf Carnap, 1986, p. 9)

Este capítulo abre o debate e problematização da presença da Filosofia por meio das habilidades e competências na formação geral básica nas quatro áreas de conhecimento da BNCC-EM, nos itinerários formativos e no projeto de vida. Traz as contribuições do campo da educação e do ensino de filosofia para desvelar as tensões existentes entre os pressupostos da BNCC-EM, o desenho das áreas de conhecimento e a busca de uma aproximação entre as práticas e saberes tradicionais da filosofia e os conhecimentos e habilidades expostas ao longo do documento. Ainda que haja a defesa de uma concepção de filosofia por parte da autora, qual seja, um ensino de filosofia baseado em temas e problemas e que privilegie a argumentação, criatividade e imaginação, nada impede; ainda mais em filosofia onde a abertura é um de nossos pressupostos mais antigos; que outros caminhos e concepções dialoguem e se apropriem das reflexões aqui colocadas, num sentido maior de abertura de possibilidades e não de prescrição de um modelo único de ensino de filosofia. Longe de se apresentar como receita final e conclusiva, busca provocar no leitor o deslocamento de uma concepção estrita e rigorosa da filosofia acadêmica enquanto campo especializado, para uma abordagem filosófica dos conhecimentos, além de um exame dos conhecimentos estritamente filosóficos.

Tal olhar exige uma postura generosa, crítica e propositiva na compreensão do que foi, é e pode ser o conhecimento filosófico escolar.

5.1 AS DIFERENTES FORMAS DE PRESENÇA DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO

A presença da filosofia no currículo da educação básica vem sendo discutida ao longo dos anos por diversos autores, alguns defendendo que a mesma foi excluída pelo seu caráter crítico, outros que o ensino de filosofia ministrado era erudito e ornamental muito distante do ideal de formação de um espírito crítico. É importante ressaltar que a filosofia não foi literalmente excluída do currículo no período do regime militar, a reforma educacional empreendida pela lei 5692 de 1971 criou a profissionalização obrigatória no ensino médio, numa clara intenção de conformar o currículo a um ideal tecnicista, cabendo pouco lugar para disciplinas como filosofia e sociologia:

A filosofia passou a figurar como uma das opções de disciplinas de “educação geral” previstas na legislação. Assim, ao contrário do que se pensa, a filosofia não foi “excluída” do currículo e sim foram criados mecanismos que inviabilizavam a sua inclusão, mas formalmente não havia impedimento legal algum para a sua inclusão como disciplina. Um destes mecanismos foi a criação de outras disciplinas como obrigatórias supostamente equivalentes ao conteúdo filosófico de forma que não havia razão para incluir a filosofia e sobrecarregar o currículo com disciplinas equivalentes. Trata-se das disciplinas: E.M.C. (Educação Moral e Cívica), O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira), e no ensino superior foi criada a E.P.B. (Estudo de Problemas Brasileiros). Registre-se, de passagem, que ocorreu a mesma coisa com a Sociologia para também impedir a sua inclusão como disciplina (Alves, 2014, p. 54).

Porém, Alves (2014, p. 57) defende a relativização da afirmação do caráter acrítico do ensino tradicional de filosofia, pois mesmo a técnica filosófica sendo manipulável seus conteúdos não o são e podem servir como elementos de gerar questionamento e mudança. Posição da qual eu discordo, por entender que forma e conteúdo se retroalimentam e é exatamente a forma exegética-histórica de se ensinar filosofia, que no meu entender, contribui para a sua imagem elitista, diletante e que pode levar na maioria das vezes à incapacidade de mobilizar os conhecimentos filosóficos em prol da ação e intervenção no mundo. Claro que se pode objetar que o ensino centrado a partir do sujeito teria efeitos perniciosos, como a ilusão de que se está inventando a roda, seu aprisionamento num passado a-histórico e sua incapacidade de transcender as condições materiais e locais de sua existência.

Porém, é justamente tentando cultivar um espírito da pergunta pessoal, significativa e autoral, o interesse dos estudantes a partir de suas vivências, que se pode convidá-los a explorar outras possibilidades locais ou globais, do passado e do presente, de modo a expandir suas consciências mas sem esquecer a historicidade e as contradições, limites e problemas presentes nas condições sociais da vida imediata.

É digno de nota que a LDBEN expressa em suas diversas alterações os tensionamentos e elementos de conceituação de educação dos grupos políticos que ocuparam o governo federal nas três últimas décadas. No caso específico da filosofia, a mudança mais notável pode ser vista nas suas alterações de concepções e formas, bem como de suas posições no texto legislativo. A seguir estão expostas as três versões onde há a presença da filosofia e suas mudanças.

Na LDBEN original, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, lei 9.394 de 20/12/1996, no artigo 36 a filosofia aparece como uma subdiretriz curricular de conhecimento vinculada aos conteúdos, metodologias e avaliação:

“Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] § 1o Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996, grifo nosso).

Na segunda versão, a LDBEN da obrigatoriedade da disciplina de filosofia, lei 11.684 de 2/06/2008, no artigo 36 a filosofia se torna uma diretriz curricular disciplinar:

“Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. [...] Art. 2o Fica revogado o inciso III do § 1o do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Brasil, 2008, grifo nosso).

Por fim, em sua terceira versão, a LDBEN da reforma do ensino médio, lei 13.415 de 16/02/2017, a filosofia deixa de ser uma diretriz e passa a ser compreendida como “estudos e práticas” a serem definidos pela BNCC conforme diretrizes do CNE:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos

de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: [...] § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)" (Brasil, 2017, grifo nosso).

Nos seus 8 anos, 8 meses e 13 dias de vigência enquanto enquanto diretriz curricular disciplinar (03/06/2008-16/02/2017), a filosofia entrou na agenda das políticas públicas educacionais, promovendo a expansão de processos de formação docentes e a difusão de produções filosóficas acadêmicas e didáticas:

É fato que o novo ensino médio representa uma digressão histórica para a Filosofia no país. Marcado pela falta de regularidade ao longo dos anos, a recente obrigatoriedade do seu ensino representou a possibilidade de milhões de jovens terem acesso a um conhecimento milenar e fundamental para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho, de forma crítica, autônoma e livre. O que se viu, entre 2008 e 2016, foi a expansão da oferta do ensino de Filosofia na educação básica em todo o país, medida que impactou em políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Formação de Professores (PIBID, Residência Pedagógica, mestrado profissional, etc.) e a expansão dos cursos (graduação e pós-graduação) de Filosofia pelo país, além de mobilizar milhares de pessoas nos mais diferentes contextos (ANPOF, 2021a, p. 4).

Tais impactos positivos, de produção, formação e difusão dos conhecimentos filosóficos, além da esperança de promoção da cidadania por meio da formação crítica das juventudes, contribuiu para que a maior parte da comunidade educacional e filosófica nacional se voltasse vigorosamente contra a implementação da BNCC-EM.

Ressalvadas as disputas em torno das concepções de educação, currículo e método: liberal, histórico-crítica, progressiva, tecnicista, cristã, tradicional, escolanovista, ativa etc; a precariedade da implementação da BNCC-EM que não é novidade se comparada com outras diretrizes, parâmetros, orientações e textos legais; o desrespeito aos processos democráticos de deliberação e consulta aos acadêmicos e grupos sociais envolvidos e a clara oposição do setor público ao processo de mercantilização e terceirização de atividades educacionais nas escolas públicas; defendo que um ponto de cunho epistemológico precise de uma atenção especial: a disciplinarização excessiva no ensino médio, com a oferta de mais de uma dezena de disciplinas, matérias e/ou componentes curriculares, desconectados e ancorados em feudos disciplinares como tradicionalmente ocorre nas

universidades brasileiras e reverbera no modo como opera o currículo do ensino médio, a formação docente e a própria compreensão de como deve ser a arquitetura do currículo.

A desconexão entre a formação disciplinar docente, a oferta interdisciplinar da filosofia no ensino médio e uso de metodologias ativas em oposição a outros métodos pedagógicos são facetas da questão epistemológica sobre o que, como e para que serve a educação no ensino médio, com implicações éticas e políticas em relação a qual sujeito se espera formar e para viver em qual sociedade.

Assumindo que as metodologias ativas de aprendizagem são incentivadas pela BNCC, os direitos e objetivos de aprendizagem são desenhados pela arquitetura das habilidades e competências, os conteúdos filosóficos são expostos de forma interdisciplinar e entre a proposição e implementação da BNCC-EM instâncias executoras (estaduais, predominantemente) e agentes diversos (professores, gestores, membros da comunidade escolar, instituições privadas etc) influenciam e ressignificam os ideias da BNCC-EM, pode-se dizer o cenário apocalíptico de fim da filosofia não tem se confirmado e a mesma permanece seja sob a forma de conteúdos interdisciplinares, ou mesmo como disciplina integrante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS):

Os dados coletados apontam que há uma tendência de manter os conteúdos de Filosofia no novo ensino médio. De acordo com o levantamento, a situação do ensino de Filosofia nos referenciais curriculares estaduais alinhados à BNCC pode ser agrupada em dois blocos: 1) Os conteúdos filosóficos são apresentados de forma interdisciplinar, de acordo com as habilidades e competências da área CHSA; 2) A Filosofia mantém o caráter disciplinar, mas dentro da área de CHSA, procurando dialogar com os demais componentes curriculares da área (Sociologia, História e Geografia). Essa última tendência não é a que predomina. Nas duas situações, constata-se que a Filosofia é mobilizada através da adoção das denominadas pedagogias ativas e deve ser ofertada anual ou semestralmente ao longo das séries do ensino médio (ANPOF, 2021a, p. 3).

Em que termos a filosofia permanece no ensino médio a partir da BNCC-EM? Como conhecimentos, estudos e práticas, traduzidos em habilidades e competências, como preconizava a LDBEN desde 1996 e diversos outros documentos educacionais que a comunidade especializada em ensino de filosofia conhece, se apropria, critica e/ou defende. Obviamente, de modo mais tímido, pois na primeira versão da LDBEN, sequer havia a vinculação dos conhecimentos de

filosofia com uma área de conhecimento específica como CHS e a qual a pertinência dessa vinculação pode ser problematizada uma vez que a filosofia trata de temas e problemas das mais diversas áreas de conhecimento ofertadas aos estudantes no ensino médio. Contra a corrente, a comunidade filosófica brasileira organizada, demonstra sua preocupação com o fim, a redução e/ou a diluição da filosofia enquanto disciplina, espaço seguro e estável da institucionalidade que poderia garantir de forma universal e qualificada por meio da escola pública o acesso aos conhecimentos filosóficos:

Em suma, o novo ensino médio pode colocar em risco todas as conquistas obtidas recentemente para o ensino de Filosofia. O fim do caráter disciplinar obrigatório, somado a diluição dos conteúdos filosóficos em habilidades e competências, criam novos obstáculos para seu ensino. Porém, nada retira sua relevância social e o desprendimento dos/as amigos/as da sabedoria em torná-lo efetivo para todos/as os/as estudantes do Brasil (ANPOF, 2021a, p. 4).

É salutar tentar compreender como a produção e difusão de conhecimento têm sido transformada no século XXI e buscar novas formas de articular e garantir a presença da filosofia na educação básica, fazendo um balanço histórico e prático da inadequada e inviável presença diminuta, com poucas horas, apenas nas últimas séries de escolarização, enquanto disciplina. Refletir sobre as contradições e impasses de tal escolha quando se observa com atenção os documentos educacionais, que apontam para a interdisciplinarização, a ênfase na formação para o trabalho e a ancoragem curricular em avaliações locais, nacionais e internacionais e de larga escala.

Além disso, a parresia precisa entrar em cena em nosso debate, ainda que gere desconfortos e não traga os resultados políticos que desejamos no momento imediato: será que a necessidade de oferta da disciplina de filosofia no ensino médio sempre foi um consenso na comunidade filosófica? Por que ainda hoje persiste na maior parte dos departamentos de filosofia, justamente onde são formados os professores de filosofia, a rejeição ao campo de ensino de filosofia enquanto atividade de pesquisa filosófica e quais as implicações de tal postura para a melhoria da qualidade no ensino de filosofia? Como repensar a formação de professores de filosofia, tão criticada e problematizada nos últimos anos devido ao seu caráter

exegético-historiográfico? A mera oferta obrigatória da disciplina de filosofia no ensino médio, em muitas escolas por apenas uma aula de 50 minutos, dos quais são úteis 30 ou 40, garantiu a efetivação dos conhecimentos de filosofia “necessários para o exercício da cidadania”? O isolamento disciplinar e a ênfase na especificidade de uma área que traz resultados de pesquisa e na universidade não estaria totalmente desalinhado com o trabalho diverso, múltiplo e dialógico que se faz ou se deve fazer numa escola de educação básica? Há no horizonte recente das políticas educacionais qualquer possibilidade de justificar, garantir e manter a reinserção de uma ou mais disciplinas num currículo onde a multiplicidade de disciplinas é vista como um problema a ser superado nesta etapa de escolarização?

Já há movimentos da comunidade de ensino de filosofia para se recolocar no debate sobre a BNCC-EM numa perspectiva crítica e propositiva. Superado o primeiro estranhamento e a aparente destruição da filosofia no novo desenho curricular, num esforço de leitura rigorosa na tentativa de capturar os novos espaços criados para a filosofia, reconhece-se os elementos e a importância central da filosofia para o desenvolvimento das habilidades e competências na BNCC.

Se num primeiro momento a terceira versão da BNCC causou perplexidade e desencanto por se perceber a diluição da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a perda de sua especificidade, um olhar crítico lançado aos documentos mostra que é possível e necessário dar visibilidade aos elementos de Filosofia que ali permaneceram. Dito de outro modo, percebeu-se que era possível encontrar os conteúdos (conceitos, ideias, problemas) filosóficos no emaranhado de competências gerais e competências da área. [...] entendemos que diante de sua implementação, era necessário um olhar crítico, com objetivo de pensar modos de operar nas escolas desde a BNCC e, especialmente, reconhecer no conjunto das referidas competências e habilidades os conteúdos, temas, conceitos, problemas próprios da disciplina, familiares a professores e professoras. É preciso considerar que não seria possível o desenvolvimento das competências gerais e certas competências específicas da BNCC sem a Filosofia (ANPOF, 2021b, p. 2).

[...] nos colocarmos no debate para encontrar, criar, buscar, desde as normativas (que de um modo ou de outro se fazem valer), possibilidades para (re)construir um espaço para o Ensino da Filosofia nesse novo contexto, garantindo-a na formação dos(as) jovens brasileiros(as); um modo de seguir na luta para que em um futuro próximo possamos vivenciar dias mais profícuos para a educação brasileira, de modo geral, e para o Ensino da Filosofia em especial (Bugs; Tomazetti, 2021, p. 179).

A filosofia também pode ser compreendida como a articuladora do currículo escolar e o professor de filosofia além de especialista em conteúdos e técnicas de uma disciplina, atuar como um “maestro” dos saberes, valorizando sua presença

enquanto profissional capacitado e aberto para promover a interdisciplinaridade, trabalhar no nível dos fundamentos dos demais componentes curriculares e construir espaços, ações e projetos pedagógicos voltados para a problematização, reflexão e crítica. A partir da aceitação do professor de filosofia da tarefa de colocar a filosofia no centro do currículo do ensino médio, uma operação de subversão da lógica imposta coloca-se em curso, a reconexão dos saberes com o potencial “filosofizante” que a filosofia pode ter ao convidar as demais disciplinas a repensarem seus pressupostos e práticas. Ao invés de se “desfilosofizar”, a filosofia potencializaria a reflexão e a problematização de outras áreas e a busca de soluções de problemas não reducionistas por um ou outro paradigma disciplinar.

5.2 AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A BNCC adota a noção de competência geral como o desdobramento pedagógico dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento envolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴ (Brasil, 2018, p. 8, grifo nosso).

A partir de tal definição, segue uma leitura crítica com o diálogo entre o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: “Educação um tesouro a descobrir” e a literatura pertinente. Foram criados e inseridos nomes e/ou títulos não presentes no original mas que visam elucidar que tipo de conhecimento se espera ser apreendido pelos estudantes. Além disso, subáreas da filosofia são sugeridas como especificidades possíveis a serem exploradas. Tal exposição também serve como pilar do que deve ser priorizado em termos de temas, problemas e conteúdos específicos a serem trabalhados em sala

de aula. Segue a lista de competências gerais:

- 1 Conhecimento e aprendizagem multidimensionais para a democracia plena (epistemologia e filosofia política);
- 2 Pensamento científico e multidisciplinar (metafilosofia e filosofia da ciência);
- 3 Produção e fruição estéticas diversas culturalmente (estética e filosofia da arte);
- 4 Comunicação e expressão na multiplicidade de linguagens (filosofia da linguagem);
- 5 Criação e comunicação na cibercultura (filosofia da tecnologia);
- 6 Refletir e atuar criticamente em seu projeto de vida e no mundo do trabalho (ética);
- 7 Argumentação embasada, aberta e ética (lógica e ética);
- 8 Autoconhecimento e autocuidado (ética);
- 9 Antropoética, empatia e colaboração (antropologia filosófica e ética);
- 10 Autonomia e alteridade solidária (ética e filosofia política).

1 Conhecimento e aprendizagem multidimensionais para a democracia plena (epistemologia e filosofia política)

Uma nova concepção do que é o conhecimento, sua aquisição e validade e sua finalidade. O conhecimento e a aprendizagem devem ser multidimensionais, levando em conta todas as dimensões humanas (biológica, psíquica, social, afetiva e racional) e da sociedade (histórica, econômica, política, social, cultural, digital etc) para lidar com a complexidade da realidade e colaborar na construção de uma democracia plena. Não há qualquer tipo de hierarquização entre os tipos de conhecimento, nem o privilégio da cognição em relação à dimensão afetiva ou social, sendo os sujeitos do conhecimento compreendidos em todas as suas dimensões. Continuar aprendendo pressupõe não a aquisição de um estoque de conhecimento fechado, acabado, definitivo mais uma abertura às transformações e mudanças nos conhecimentos produzidos pela humanidade, num processo ao longo da vida. Tais conhecimentos não servem apenas para explicar a realidade mas para ação em busca de uma democracia plena, onde justiça, inclusão e democracia não podem ser dissociados:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade

justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 9).

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo “holográfico”, necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos (Morin, 2000, p. 38, grifo nosso).

É possível entender como específico filosófico da competência 1 as áreas de epistemologia e filosofia política, uma vez que o conhecimento aqui é mobilizado em termos de reflexão e envolvimento com o compromisso de construção de uma democracia plena.

2 Pensamento científico e multidisciplinar (metafilosofia e filosofia da ciência)

O uso do pensamento científico e multidisciplinar deve ser estimulado, exercitado e cultivado. Investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade são atitudes próprias da ciência que colaboram para se evitar o cientificismo, as ilusões das pseudociências, os vieses nacionalistas ou hegemônicos de uma comunidade e a propagação de ilusões e notícias falsas no debate público. Buscar as causas, ela e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções numa perspectiva multidisciplinar são atividades esperadas como resultado de uma sólida formação de um espírito científico contemporâneo:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 9).

Se os fatos fossem apresentados com mais cuidado e exatidão, se a explicação que dos mesmos nos é dada fosse menos nacionalista ou eivada de hegemonia, se focasse mais os valores humanos individuais e universais, seria mais difícil iludir a opinião pública. A Educação terá de progredir em outros dois níveis, pelo menos, para conseguir vencer esta manipulação da opinião pública: terá de utilizar mais o método científico, assentado na observação objetiva e retirando as suas conclusões de dados que não se podem falsificar facilmente; terá de dar mais atenção aos valores culturais universais que, além da tolerância, promovem o gosto pela diversidade cultural (Delors, 1998, p. 237, grifo nosso).

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência”¹. Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo (Delors, 1998, p. 91, grifo nosso).

As áreas de metafilosofia e filosofia da ciência, onde a interdisciplinaridade e os métodos das mais variadas filosofias e ciências desmistificam a primazia de um campo ou forma de conhecimento em detrimento de outros, são possibilidades de especificidade filosófica da competência 2.

3 Produção e fruição estéticas diversas culturalmente (estética e filosofia da arte)

Criar e fruir a arte e a cultura produzidas localmente e globalmente. Desenvolver o senso estético, a imaginação, a criatividade, a emoção, o desejo e a sensibilidade frente a uma tecnocracia e utilitarismo tão presentes na sociedade atual. Ainda que tais expressões sejam desvalorizadas num ensino dirigido cada vez mais pela técnica e preocupação com as ocupações profissionais, é preciso estimular a dimensão estética como forma de preparar os indivíduos para uma experiência humana menos particularista, embrutecida, superficial e imediatista. Deixar de ser mero consumidor da arte, entretenimento e cultura e se tornar protagonista da produção e interpretação artística e cultural: “3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9).

O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação — estética, artística, desportiva, científica, cultural e social —, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto. [...] A escola deve, em colaboração com a televisão, cultivar a abertura a museus, teatros,

bibliotecas, cinema e de um modo geral, ao conjunto dos espaços culturais próprios de cada país, afim de dar aos futuros adultos o sentido da emoção estética e o desejo de uma familiaridade constante com as diversas criações do espírito humano (Delors, 1998, p. 100 e 115 grifo nosso).

A educação da sensibilidade passa pela exposição das reflexões sobre as formas de produção de significado e expressão desenvolvidas pela estética e filosofia da arte, sendo fundamentais para o desenvolvimento da competência 3.

4 Comunicação e expressão na multiplicidade de linguagens (filosofia da linguagem)

Se comunicar em múltiplas linguagens, superando o privilégio de uma forma de comunicação em detrimento de outras como ocorre, por exemplo, na supervalorização da linguagem escrita e do uso de textos, sofisticando o repertório e permitindo o aprimoramento da expressão com públicos diferentes e em contextos diversos. A riqueza das linguagens (artística, científica, matemática) deve ser explorada para permitir novas significações não hierárquicas, mas de conjunto. Aqui o “domínio” de uma forma específica deve ceder lugar a abertura e “dependência” da multiplicidade de modos de se comunicar, de modo a produzir significado e entendimento com os diversos outros:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

“Um espírito verdadeiramente formado, hoje em dia, tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Deve-se, do princípio ao fim do ensino, cultivar, simultaneamente, estas duas tendências” 2. A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros (Delors, 1998, p. 91, grifo nosso).

As potencialidades linguísticas se tornam atos na competência 4 por meio dos conceitos que a filosofia da linguagem traz para esclarecer os fenômenos das linguagens em suas múltiplas dimensões.

5 Criação e comunicação na cibercultura (filosofia da tecnologia)

Criação e comunicação na cibercultura compreendendo seus fundamentos e modos de funcionamento, sua arquitetura em rede, seus processos de construção

coletiva do conhecimento, suas multiplicidade de fontes de informação e agentes de difusão e interação, as questões éticas e políticas na comunicação digital, a configuração do ciberespaço como ambiente que influencia o cotidiano das pessoas e modifica suas práticas e a superação da dicotomia entre “real” e “virtual”. Internalizar uma nova forma de interagir e de se colocar num mundo híbrido onde as capacidades intelectuais e as funções cognitivas se modificam, em vários níveis (memória, percepção, raciocínio e acesso à informação) e aprender a criar, inclusive tecnologias, sob essa nova pragmática de comunicação, levando em conta todos os seus aspectos:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

[...] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). Essas tecnologias intelectuais favorecem: — novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, knowbots ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados, — novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência (Lévy, 1999, p. 157, grifo nosso).

[...] o ciberespaço dissolve a pragmática da comunicação que, desde a invenção da escrita, havia reunido o universal e a totalidade. [...] a interconexão e o dinamismo em tempo real das memórias online tornam novamente possível, para os parceiros da comunicação, compartilhar o mesmo contexto, o mesmo imenso hipertexto vivo. Qualquer que seja a mensagem abordada, encontra-se conectada com outras mensagens, a comentários, a glosas em evolução constante, às pessoas que se interessam por ela, aos fóruns onde se debate sobre ela aqui e agora. Seja qual for o texto, ele é o fragmento talvez ignorado do hipertexto móvel que o envolve, o conecta a outros textos e serve como mediador ou meio para uma comunicação recíproca, interativa, interrompida (Lévy, 1999, p. 119, grifo nosso).

A competência 5 pode ser explorada ao abarcar os estudos de filosofia da tecnologia para compreender a tecnologia tanto no sentido mais amplo da definição, como mais restrito, no caso das tecnologias de informação e comunicação, buscando desvelar natureza, finalidade e impactos sociais e culturais das

tecnologias.

6 Refletir e atuar criticamente em seu projeto de vida e no mundo do trabalho (ética)

A reflexão e a crítica a partir das vivências e da aquisição de conhecimentos permitem a definição de um propósito único. O projeto de vida enquanto empreendimento pessoal e intransferível deve incorporar as projeções, as decisões e escolhas profissionais. Não se trata de um roteiro pronto, definido e estático, mas um mapa de caminhos possíveis que respeitem as aspirações e desejos dos sujeitos. O mundo do trabalho em constante transformação e com desafios imprevisíveis deve ser visto como mais um dos âmbitos de realização, ao lado das atividades sociais e de estudo:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (Delors, 1998, p. 18, grifo nosso).

Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui, a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho (Delors, 1998, p. 20, grifo nosso).

A especificidade filosófica da competência 6 por meio da ética, permite o sujeito se colocar diante do desafio de tornar-se protagonista de sua própria história, construindo sentidos para sua própria vida e sua narrativa sobre a existência, tanto no âmbito pessoal como no profissional.

7 Argumentação embasada, aberta e ética (lógica e ética)

A argumentação deve levar em conta tanto aspectos formais como o uso do

raciocínio lógico estruturado livre de falácias como o uso de fontes fidedignas e sólidas. Não é só um instrumento de defesa das próprias posições, mas forma de mediação e diálogo, no qual os interlocutores devem ser respeitados em todas as suas dimensões e acolhidos numa perspectiva aberta e ética. Não é uma arma de batalha discursiva que visa eliminar as ideias do oponente e garantir a vitória de uma posição, mas uma ferramenta de interlocução até mesmo com a irracionalidade e a obscuridade. Leva em conta as implicações éticas da racionalidade argumentativa e promove a humanização das relações humanas:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das idéias, e não a propriedade de um sistema de idéias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências (Morin, 2000, p. 23).

A ética da compreensão pede que se arguente, que se refute em vez de excomungar e anatematizar. Encerrar na noção de traidor o que decorre da inteligibilidade mais ampla impede que se reconheçam o erro, os desvios, as ideologias, as derivações. A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas (Morin, 2000, p. 100, grifo nosso).

A lógica e a ética em interseção caracterizam o específico filosófico da competência 7, ao trazer os aspectos formais e informais da argumentação e colocados em contato por meio da dimensão afetiva e social, dos valores e da reflexão sobre as condutas humanas por meio do uso das ferramentas da razão.

8 Autoconhecimento e autocuidado (ética)

O autoconhecimento, a autoestima crítica e o autocuidado são necessários para a construção de um sujeito autônomo, capaz de formular seus juízos de valor e

tomar decisões por si só, respeitando sua trajetória, características, repertório, princípios e valores. É na diversidade humana que uma pessoa se reconhece como singular e que sua existência se torna legítima e digna de ser vivida. Um olhar para si permite o reconhecimento das potencialidades, dos próprios limites e de sua humanidade complexa onde estética, política, espiritualidade, corporeidade e razão são esferas inseparáveis e constitutivas: “8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018, p. 10).

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. [...] Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (Delors, 1998, p. 99-100, grifo nosso).

A competência 8 se desdobra na especificidade filosófica da ética, onde o indivíduo exercita um olhar para sua interioridade, buscando conhecer a si mesmo e colocar sua existência em exame visando uma ação consciente.

9 Antropoética, empatia e colaboração (antropologia filosófica e ética)

A antropoética é a ética colocada num nível de consciência antropológica. Indivíduo, sociedade e espécie formam uma unidade diversa, um todo complexo que não é a mera junção entre as partes mas o amálgama do gênero humano. Tem como pressuposto a autonomia individual, a participação coletiva e o sentimento de pertencimento à humanidade:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

[...] qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa

emerge a consciência. Desde então, a ética propriamente humana, ou seja, a antro-po-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro. A antro-po-ética supõe a decisão consciente e esclarecida de: • assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser; • alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal; • assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude (Morin, 2000, p. 105-106, grifo nosso).

A articulação entre antropologia filosófica e ética enquanto especificidade filosófica da competência 9 se demonstra pela compreensão do que é o ser humano enquanto um ser que pensa e age considerando o âmbito pessoal e coletivo, buscando ressignificar a si próprio enquanto membro de uma espécie.

10 Autonomia e alteridade solidária (ética e filosofia política)

A autonomia numa chave individual e coletiva permite a alteridade solidária. Desenvolver-se como sujeito livre, responsável e autônomo, depende do reconhecimento do outro e a inserção profícua numa comunidade. Identidade e comunidade se alimentam e são dependentes, não estanques, nem em oposição, flexíveis e constituídas e modificadas na interação contínua. “10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 10).

A formação da personalidade madura resulta tanto do fortalecimento da autonomia pessoal como da construção de uma alteridade solidária, ou seja, do processo de descoberta do outro como atitude moral. A humanização concebida como crescimento interior do indivíduo encontra seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos da liberdade e da responsabilidade. Os sistemas educativos são fonte, simultaneamente, de capital humano (Becker), capital cultural (Bourdieu) e capital social (Putnam). Das cinzas do homem lobo do homem — homo homini lupus — pode nascer o homem amigo do homem — homo homini amicus — graças a uma educação pessoal e social fiel à sua intencionalidade comunitária. (Delors, 1998, p. 222-223, grifo nosso).

O específico filosófico da competência 10 é o diálogo entre ética e filosofia política, mobilizando conhecimentos sobre a autonomia dos sujeitos e as condições de possibilidade da participação comunitária nas democracias contemporâneas.

5.3 A FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)

A formação geral básica, limitada ao máximo de 1800 horas até 2024 e com

no mínimo 2400 horas a partir de 2025, traz os elementos da parte comum da BNCC. Trata-se do núcleo, o que é indispensável para todos os estudantes. Sua organização exige a contextualização de saberes para a apreensão de conhecimentos e intervenção no mundo sem necessariamente excluir ou desconsiderar os conhecimentos historicamente construídos pelas disciplinas e suas especificidades. Ao mesmo tempo exige um trabalho colaborativo de educadores no planejamento e execução das atividades de ensino.

A ideia é garantir nesse bloco de aprendizagens todos os conhecimentos, habilidades e competências essenciais ao desenvolvimento de todos os estudantes. Por isso, a Formação Geral Básica reúne os conhecimentos referentes às disciplinas que tradicionalmente fazem parte do Ensino Médio – Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Artes, Língua Inglesa, Educação Física. O Novo Ensino Médio é a nova estrutura. Se fosse uma célula, a formação Geral Básica seria o núcleo: aquilo que é indispensável e comum a todos os estudantes. Vale contar que o coração da BNCC é a proposta de educação integral, estruturada em 10 Competências Gerais que incluem desde “repertório cultural” e “projeto de vida” até “autoconhecimento e autocuidado” e “empatia e cooperação”. A ideia é ajudar os jovens a se desenvolverem em outras dimensões além da intelectual: social, cultural, física e cultural. Essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP no 11/200957) (Brasil, 2018, p. 470).

É possível afirmar que o ponto nevrálgico da efetivação da BNCC na realidade das salas de aulas seja precisamente esse: garantir o trabalho pedagógico coletivo, multi/interdisciplinar numa escola que opera e organiza o trabalho pedagógico, quase que predominantemente por disciplinas e não conhecimento e condições materiais e intelectuais de promover a necessária integração dos saberes. Também é uma situação que pode servir como um alento para quem é contra as ideias contraditórias e utilitaristas presentes na BNCC, uma vez que caso não seja realizada uma revolução na educação, a BNCC irá fracassar miseravelmente em suas ambiciosas pretensões. Não consigo enxergar nenhuma possibilidade de efetivação plena da BNCC sem a completa transformação nos modos como são contratados os docentes e organizados os tempos e espaços pedagógicos. Considero exótica a transformação do projeto de vida, que já traz em seu nome a ideia de projeto, em mais uma disciplina, contrariando inclusive uma das teses fundamentais usadas para combater o excesso de disciplinas no ensino médio, que

teriam por consequência o desinteresse por parte dos estudantes.

Cabe sempre colocar uma lente atenta sobre as minúcias para enxergar as contradições existentes no discurso oficial expresso pela normatização proposta pela BNCC e a realidade da maquinaria burocrática que produz os currículos. Fazendo parte de estruturas centralizadas nas secretarias de educação e incapazes de produzir mudanças significativas nas condições de trabalho e estudo nas escolas devido ao seu cumprimento de uma agenda minimalista, utilitarista e descompromissada com a escola pública enquanto bem público da sociedade brasileira; os departamentos que criam os currículos tendem a agir com base numa inércia constante, avessa às mudanças e incapaz de digerir e aplicar os conceitos e práticas propostas na BNCC por meio da minimização das suas contradições e priorização do exequível e desejável numa dada realidade.

A variedade de condições das diferentes redes de ensino pode acentuar as desigualdades já existentes, fragilizando o ensino de filosofia no novo arranjo por área de conhecimento:

Por ser um país extremamente desigual, o novo Ensino Médio pode contribuir com o aumento da desigualdade regional, devido as condições materiais que cada rede de ensino ou escola possui. Pode-se ter, por exemplo, 27 referenciais curriculares estaduais distintos e, em última instância, escolar, visto que cada unidade da federação tem autonomia para constituir o próprio referencial curricular. No caso específico da Filosofia, que perde o caráter disciplinar, o impacto se torna ainda maior, já que há a diluição de seu conteúdo nas áreas de conhecimento, fragmentando seu ensino. Nesse sentido, torna-se necessário refletir de que modo os conteúdos filosóficos podem ser ensinados e trabalhados em sala de aula diante do novo Ensino Médio (Nascimento; Alves, 2021, p. 15).

Colocadas tais ponderações, seguem alguns detalhes operacionais a serem considerados na leitura das habilidades decorrentes das competências definidas nas áreas de conhecimento. As habilidades são nomeadas com um código alfanumérico que apresenta o nível de ensino, a área ou componente curricular e o número da habilidade:

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: EM13LGG103. O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Médio. O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos. A segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras): LGG = Linguagens e suas Tecnologias, LP = Língua Portuguesa, MAT = Matemática e suas Tecnologias, CNT = Ciências da Natureza e suas

Tecnologias e CHS = Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números). Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. Cabe aos sistemas e escolas definir a progressão das aprendizagens, em função de seus contextos locais (Brasil, 2018, p. 34).

Em síntese, a leitura se faz a partir de uma competência específica de área ou componente curricular, que se efetiva numa habilidade, unidade básica onde objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) são trabalhados (Brasil, 2018, p. 28).

O cuidado e o tratamento que cada área de conhecimento recebe na BNCC-EM é diferente, o que desvela maior preocupação, compreensão e enfoque nas aprendizagens de uma área em detrimento de outras. Isso se verifica de modo explícito no caso de língua portuguesa que tanto faz parte de uma área, como também é um componente curricular separado da área e no caso da matemática, único componente curricular com o status ambíguo de área do conhecimento e componente curricular. Claro, tal organização e hierarquização é anterior à BNCC, mas tal peculiaridade não pode deixar de ser vista como uma clara supervalorização dos conhecimentos de matemática e a dificuldade de articulá-los com outros campos de conhecimento. A ordem de apresentação das áreas de conhecimento também pode dar pistas do lugar de cada uma na estrutura da BNCC. LGG é a primeira e CHS ocupa a última posição no documento.

Antes de adentrar nas áreas de conhecimento específicas é importante citar um rico e profundo material contendo relatórios analíticos e pareceres sobre as diversas áreas que foram produzidos por especialistas e pesquisadores das áreas de ensino dos diversos campos do saber e que estão disponíveis no site da BNCC (BNCC, 2015).

5.3.1 A área de Linguagens e suas Tecnologias (LGG)

A obra “Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais” do Grupo de Nova Londres, de pesquisadores de diversas áreas relacionadas à educação linguística, traduzida no Brasil em 2021, foi um dos principais documentos que inspiraram a BNCC-EM e além de trazer o termo multiletramento, apresenta uma proposta voltada aos jovens do mundo inteiro para a aprendizagem em

ambientes multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos (Cazden et al., 2021, p. 6-7).

Duas questões fundamentais fizeram parte do debate do grupo: o crescimento da multiplicidade e integração dos modos de construção de sentidos e o aumento da diversidade local e da conexão global por meio dos cruzamentos e atravessamentos linguísticos e culturais:

O primeiro se relaciona à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de sentido significativos, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante. Isso é particularmente importante nas mídias de massa, multimídia e em hipermídia eletrônica. Podemos ter motivos para continuar céticos em relação às visões da ficção científica sobre as superinfolias e um futuro próximo em que todos seremos compradores virtuais. No entanto, os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem. Quando as tecnologias de produção de sentido estão mudando tão rapidamente, não pode haver um só conjunto de padrões ou habilidades que constituam as finalidades do letramento, por mais que eles sejam ensinados. Em segundo lugar, decidimos usar o termo “multiletramentos” como meio de focalizar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global. Lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou aspecto central de nossas vidas privadas, profissional e cidadã. Uma cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora exigem interação efetiva usando vários idiomas, múltiplas variedades do inglês e padrões de comunicação que cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais com mais frequência. A diversidade subcultural também se estende ao espectro cada vez maior de registros especializados e variações situacionais na linguagem, sejam elas técnicas, esportivas ou relacionadas a grupos de interesse e afiliação. Quando um dos fatos principais do nosso tempo é a proximidade entre diversidade cultural e linguística, a própria natureza da aprendizagem de línguas mudou (Cazden et al., 2021, p. 19).

A partir de tal referência, propõe-se um olhar para a área de linguagens e suas tecnologias de modo multidimensional, no qual as questões sobre comunicação estão muito além do domínio da norma culta de uma língua, mas se torna uma forma de apreensão e diálogo com a comunidade e o mundo, se apropriando e produzindo sentidos a partir de diversos meios e linguagens e para os mais variados tipos de público. Segue-se dessa visão a estruturação da área de LGG com vistas a experimentação de práticas de linguagem em cinco campos de atuação social: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e artístico-literário.

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências

significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 485, grifo nosso).

A consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.) (Brasil, 2018, p. 489, grifo nosso).

A área é dividida em 7 competências, distribuídas ao longo de 28 habilidades. Competência 1: cinco habilidades; competência 2: quatro habilidades; competência 3: cinco habilidades; competência 4 três habilidades; competência 5: três habilidades; competência 6: quatro habilidades e competência 7: quatro habilidades.

A competência específica 1 trata das funções das linguagens, a compreensão e análise sistemática de textos complexos e multissemióticos produzidos pelas diversas linguagens. A filosofia da linguagem e a análise do discurso a partir da teoria crítica podem fornecer o ferramental teórico adequado de modo a trazer as contribuições filosóficas para a competência.

As competências específicas 2 que aborda os aspectos identitários e políticos e 3 que enfatiza os usos sociais das linguagens, podem ser trabalhadas a partir da articulação entre ética e filosofia política dando especial atenção para os aspectos de legitimação dos discursos e explorando as questões culturais, ideológicas e políticas presentes na produção de sentido.

A competência específica 4 explora a heterogeneidade de usos das linguagens e o respeito à diversidade presente nas linguagens. Explorar os diversos estilos de textos filosóficos (ensaio, diálogo, epístola, artigo, debate, romance filosófico etc) de modo a apresentar para os estudantes as várias escritas filosóficas nas mais diversas línguas ao longo do tempo.

A competência específica 5 foca nas práticas corporais em todas as suas dimensões. As discussões de filosofia da mente específicas sobre o problema mente-corpo, o conceito de transhumanismo, bem como a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty que problematiza a divisão mente e corpo cartesiana podem servir como um ponto de partida que ajude os estudantes a conhecerem a discussão

mais recente sobre o corpo em filosofia.

A competência específica 6 privilegia as linguagens artísticas e deve trazer as discussões de estética e filosofia da arte, auxiliando os estudantes a compreender questões como o objetivismo estético e subjetivismo estético, a definição de arte e a discussão sobre sua finalidade, as críticas filosóficas aos diversos tipos de arte ao longo da história e a experiência da fruição artística como uma atividade do conhecimento humano.

A competência específica 7 tem como ênfase as linguagens digitais e a filosofia da tecnologia é uma excelente área para trazer discussões relevantes e recentes sobre tempo e espaço, cibercultura, ciborgue e inteligência artificial a partir de uma crítica da técnica e da tecnocracia como ferramentas ambíguas tanto de potência e como de controle e subordinação. As distinções entre sociedade disciplinar e sociedade de controle também podem ajudar a entender o panorama contemporâneo permeado por dispositivos de vigilância total.

Cabe citar que a tradição continental nos traz uma rica contribuição de crítica cultural que pode ser explorada pela facilidade de acesso aos materiais didáticos e fontes primárias. A escola de Frankfurt, de abordagem interdisciplinar, traz conexões profícuas entre filosofia, sociologia, psicanálise etc, para pensar a sociedade industrial, a massificação da comunicação, a transformações da formas de controle e a formação de personalidades autoritárias em pretensas democracias formais.

5.3.2 A área de Matemática e suas Tecnologias (MAT)

Na área de matemática o conceito de letramento matemático é central. Proveniente de debates do campo de educação matemática, dos parâmetro curriculares publicados anteriormente e das definições presentes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a BNCC-EM busca enfatizar o desenvolvimento do letramento matemático ao invés do mero domínio da técnica matemática:

Essa concepção reflete a perspectiva de letramento incorporada a uma visão mais ampla das práticas sociais de uso da Matemática, relacionando-se com o uso mais abrangente e funcional dessa área do conhecimento, o que exige do estudante a capacidade de reconhecer e formular problemas matemáticos em variadas situações de sua vida (Arruda; Ferreira; Lacerda; 2020, p. 187).

O ensino médio é uma etapa de aprofundamento e consolidação dos conhecimentos de matemática. A matemática, numa perspectiva integrada, deve ser aplicável à realidade e dialogar com as mais diversas áreas de conhecimento visto que é uma ferramenta de leitura do mundo. Há uma ênfase na investigação matemática e nos diversos impactos das tecnologias e mídias em torno da vivências dos estudantes:

[...] no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos. Consequentemente, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros. Nesse contexto, destaca-se ainda a importância do recurso a tecnologias digitais e aplicativos tanto para a investigação matemática como para dar continuidade ao desenvolvimento do pensamento computacional, iniciado na etapa anterior (Brasil, 2018, p. 530, grifo nosso).

Na BNCC-EM, houve o cuidado de apresentar as habilidades de matemática em duas arquiteturas diferentes, uma nas quais as habilidades decorrem das competências e outra em que as habilidades estão agrupadas de modo similar às propostas para o ensino fundamental. Raciocinar, representar, comunicar e argumentar são competências que ganham especial relevância para o aprofundamento do letramento matemático já iniciado no ensino fundamental:

Assim, as aprendizagens previstas para o Ensino Médio são fundamentais para que o letramento matemático dos estudantes se torne ainda mais denso e eficiente, tendo em vista que eles irão aprofundar e ampliar as habilidades propostas para o Ensino Fundamental e terão mais ferramentas para compreender a realidade e propor as ações de intervenção especificadas para essa etapa (Brasil, 2018, p. 530).

A área é dividida em 5 competências, distribuídas ao longo de 43 habilidades. Competência 1: seis habilidades; competência 2: três habilidades; competência 3: dezesseis habilidades; competência 4 sete habilidades e competência 5: onze habilidades.

Nas competências específicas 1 e 2 há o privilégio do uso da matemática para interpretar situações em diversos contextos, inclusive questões socioeconômicas, bem como participar na investigação de problemas do mundo

contemporâneo. Seria interessante o uso da ética e da filosofia política para aprofundar questões sociais, sobre desigualdades e dados que auxiliem nas reflexões sobre as narrativas em circulação de modo a embasar as argumentações dos estudantes.

As competências 3 e 4 abordam a formulação, resolução e comunicação de resultados de problemas matemáticos. A epistemologia e a filosofia da ciência, podem contribuir para que os estudantes refinem não só a formulação de problemas como entendam os limites e possibilidades das soluções a partir das ferramentas matemática e o caráter social de divulgação da ciência, problematizando seus usos e contextualizando a linguagem a ser utilizada para os mais diversos públicos.

A competência 5 trata sobre conjecturas e validações que podem ser trabalhadas com o uso da lógica e da filosofia da matemática, apresentando os aspectos formais e de discussão de resultados da matemática. O modo específico do fazer matemático, seus conceitos, o pensamento matemático, suas conclusões são explorados e dialogam com o aporte de uma referencial mais reflexivo da filosofia da matemática, explorando o lugar e o papel da matemática enquanto conhecimento humano ao longo da história.

5.3.3 A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)

A área prioriza o aprofundamento de conhecimentos conceituais nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo levando em conta a contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia; os processos e práticas de investigação e as linguagens específicas de CNT.

A problematização das diferentes cosmovisões contribuem para uma compreensão das ciências da natureza que leve em conta a complexidade das relações entre o ser humano e a natureza nas mais diversas culturas para além do registro europeu e ocidental:

Cabe considerar e valorizar, também, diferentes cosmovisões – que englobam conhecimentos e saberes de povos e comunidades tradicionais –, reconhecendo que não são pautadas nos parâmetros teórico-metodológicos das ciências ocidentais, pois implicam sensibilidades outras que não separam a natureza da compreensão mais complexa da relação homem-natureza (Brasil, 2018, p. 548).

O trabalho com situações-problema ajudam os estudantes a explicar, analisar e prever os efeitos das interações e relações entre matéria e energia, como, por exemplo, as matrizes energéticas, a condutibilidade dos materiais, o comportamento de partículas frente a alterações de pressão ou temperatura ou as consequências de emissões radioativas (Brasil, 2018, p. 549).

Vida, Terra e Cosmos é o desdobramento das unidades trabalhadas no ensino fundamental Vida e Evolução e Terra e Universo e objetiva a análise da complexidade dos processos de origem, evolução e interações da vida, do planeta e do Cosmos envolvendo a diversidade dos seres vivos e a relação com o ambiente (Brasil, 2018, p. 549).

Os estudos de ciência, tecnologia e sociedade são fundamentais para a compreensão das relações entre ciência e tecnologia e sociedade em suas múltiplas influências e interações. Em tempos de críticas sociais e mobilizações contra a tecnociência e o uso dos conhecimentos científicos de modo a trazer danos para a humanidade, é fundamental apresentar o conhecimento científico de modo contextualizado e crítico, expondo as premissas, práticas e impactos da atividade científica já não compreendida como neutra, isolada e isenta de interação social:

[...] a neutralidade e a autonomia deixam de ser capazes de operar como ideais reguladores, pois os resultados científicos que são propriamente aceitos em relação à aplicação (aqueles que informam a eficácia), não obstante seu acordo com a objetividade, servem convenientemente aos interesses comerciais, em detrimento, muitas vezes, de interesses menos poderosos; e, como discutido anteriormente, isso é favorecido pela tendência tanto das prioridades de pesquisa quanto das metodologias privilegiadas na pesquisa a tornarem-se subordinadas a interesses comerciais (Lacey, 2008, p. 319).

Além da problematização sobre os aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos envolvidos nas atividades científicas, os processos e práticas de investigação enquanto elementos de aprendizagem ganham especial relevância no ensino médio:

[...] identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, escolher e utilizar instrumentos de medida, planejar e realizar atividades experimentais e pesquisas de campo, relatar, avaliar e comunicar conclusões e desenvolver ações de intervenção, a partir da análise de dados e informações sobre as temáticas da área (Brasil, 2018, p. 550).

O domínio da linguagem própria das ciências da natureza, seus códigos, símbolos, gêneros textuais etc, enfim, o letramento científico, também é fundamental para que os estudantes sejam capazes de se expressar em linguagem científica e se insiram no debate público de modo autônomo, compreendendo não só o funcionamento da atividade científica, como os produtos de tal atividade, se posicionando e avaliando a pertinência e a adequação de certos desenvolvimentos científicos para o bem estar da humanidade e do planeta:

[...] o uso pertinente da terminologia científica de processos e conceitos (como dissolução, oxidação, polarização, magnetização, adaptação, sustentabilidade, evolução e outros); a identificação e a utilização de unidades de medida adequadas para diferentes grandezas; ou, ainda, o envolvimento em processos de leitura, comunicação e divulgação do conhecimento científico, fazendo uso de imagens, gráficos, vídeos, notícias, com aplicação ampla das tecnologias da informação e comunicação. Tudo isto é fundamental para que os estudantes possam entender, avaliar, comunicar e divulgar o conhecimento científico, além de lhes permitir uma maior autonomia em discussões, analisando, argumentando e posicionando-se criticamente em relação a temas de ciência e tecnologia (Brasil, 2018, p. 551-552).

A área é dividida em 3 competências, distribuídas ao longo de 26 habilidades. Competência 1: sete habilidades; competência 2: nove habilidades e competência 3: dez habilidades. Embora, em geral, ética e filosofia da ciência perpassem as três competências, é possível fazer alguns recortes enfatizando conceitos e temas específicos em cada uma delas.

A competência específica 1 que visa analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos para propor ações individuais e coletivas pode ser explorada com o uso da ética e da filosofia política. É possível demonstrar os aspectos negativos e positivos de uma ou outra escolha científica no desenvolvimento de soluções para os problemas humanos, bem como o rico debate social sobre temas como matrizes energéticas, processos produtivos sustentáveis e o uso dos recursos naturais.

Na competência 2, se privilegia a elaboração de argumentos e a realização de previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos. Ética e filosofia da ciência, contribuem aqui nas discussões sobre desenvolvimento e sustentabilidade, a capacidade da ciência em (re)produzir avanços e/ou

desigualdades para as comunidades e os impactos na diversidade de seres vivos no planeta Terra.

Investigar situações-problema, aplicação e impactos da ciência e tecnologia no mundo fazem parte da competência 3. A filosofia da ciência pode ajudar a contribuir nas reflexões sobre a tecnociência, o cientificismo e os discursos negacionistas da ciência, reposicionando os alunos num debate complexo marcado por disputas cada vez mais acirradas sobre o valor e a finalidade da ciência no mundo contemporâneo. Conceitos como demarcação de Karl Popper e paradigma de Thomas Kuhn podem ser úteis para que os alunos compreendam o longo debate em termos da construção de políticas científicas e tecnológicas no século XX.

A longa relação entre filosofia e ciência desde os pré-socráticos facilita o diálogo da área de CNT com a filosofia. Pode-se dizer que há uma grande afinidade entre os dois conhecimentos. Assim, tanto aspectos históricos quanto os mais recentes da discussão sobre ciência, tecnologia e sociedade podem e devem ser explorados para que os estudantes compreendam a ciência como uma empreitada humana marcada por diferentes métodos e visões de mundo ao longo do tempo e não como mero produto e uma verdade definitiva de uma sociedade “evoluída” e capaz de solucionar todos os problemas por meio de apenas um ou outro tipo de conhecimento. Ao mesmo tempo, a filosofia valoriza o conhecimento científico e complexifica suas práticas e teorias, dando uma visão mais abrangente e profunda da ciência.

5.3.4 A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada (CHS)

Na busca da especificidade do ensino de filosofia dentro da área de CHS há autores que construíram uma “analítica de possibilidades” a partir dos textos da área e buscando identificar conteúdos, objetivos e finalidades de aprendizagem.

Para a analítica de tais possibilidades, dividimos o texto da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC/EM (2018) em três partes, compreendendo que cada uma delas nos oferece algo em específico para o Ensino da Filosofia. Sugerimos que na primeira parte, apresentação da área (nas páginas 561 e 562), podemos encontrar finalidades e objetivos formativos para o componente curricular Filosofia. Na segunda parte, nas categorias da área (páginas 563 a 569), encontramos menção a conteúdos de ensino que remetem a Filosofia. Por fim, focamos nas habilidades específicas apresentadas para a área de CHSA (páginas 570 a 579), cujo desenvolvimento/aprendizagem também é responsabilidade da Filosofia desde o espaço que ela ocupar no currículo do ensino médio (Bugs;

Tomazetti, 2021, p. 186).

É relevante observar que a alocação da disciplina de filosofia na área de CHS tem mais a ver com um histórico da disciplina no Brasil do que com a própria especificidade da filosofia, que não é uma ciência, nem tampouco deixa de fundamentar, dialogar e problematizar as diversas áreas das ciências (naturais, humanas e sociais). Neste sentido, a filosofia pode ser compreendida como uma atividade que dá base para o conhecimento científico e cultural, na mesma medida em que é livre para pensar seus pressupostos e impactos, como o faz consigo mesma ao se problematizar e discutir o que é e suas diversas finalidades, tornando-se um espaço privilegiado e profícuo para o debate conceitual.

A área aprofunda as aprendizagens essenciais desenvolvidas no ensino fundamental com uma orientação ética. Desenvolve os processos de simbolização e de abstração, a capacidade de diálogo por meio da apropriação de conceitos e metodologias específicas da área, aprimora a elaboração de hipóteses e argumentos para o debate por meio da prática de dúvida sistemática e promove o protagonismo juvenil. Tematiza e problematiza as 11 categorias específicas da área: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho.

As 11 categorias da área podem servir como um parâmetro de construção de planos de ensino. Se por um lado não definem conteúdos ou objetos de conhecimento, por outro, sinalizam conceitos fundamentais que os estudantes devem dominar ao final da etapa e para os quais a filosofia pode dar uma contribuição substancial.

Uma percepção mais profunda e complexa da realidade por meio de processos de simbolização e abstração é possível devido ao desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração; contribuindo para a construção de diálogos intersubjetivos e comunitários, que valorizem a multiplicidade de saberes e a diversidade cultural; o que é possível a partir da apropriação das metodologias e conceitos da área de CHS a partir das operações de: “[...] identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento [...]” (Brasil, 2018, p. 561-562).

Neste sentido, a elaboração de hipóteses e argumentos e o uso da dúvida

sistemática colaboram para que os estudantes não adotem uma postura de crença em verdades absolutas mas que se coloquem à disposição do questionamento constante e investiguem causas, variáveis e resultados das ações humanas individuais e coletivas e busquem alternativas de intervenção para a transformação de suas realidades e de suas comunidade (Brasil, 2018, p. 562).

A área de CHS é dividida em 6 competências, distribuídas ao longo de 32 habilidades. Competência 1: seis habilidades; competência 2: seis habilidades; competência 3: seis habilidades; competência 4 quatro habilidades; competência 5: quatro habilidades e competência 6: seis habilidades.

A competência 1 enfatiza a análise de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. A filosofia política é fundamental para que os alunos consigam a partir de dados quantitativos e qualitativos problematizar e estudar matrizes conceituais que explorem os conceitos de civilização e barbárie, ocidente e oriente, modernidade e atraso, de modo a desvelar a historicidade e disputas em torno de tais noções.

As relações de poder presentes na formação dos Estados-nações e suas fronteiras e territórios, são exploradas na competência 2. Aqui a filosofia política demonstra sua rica contribuição para pensar nos conceitos de territórios e fronteiras, as concepções de legitimidade do poder e seu exercício nas democracias contemporâneas, o impacto do iluminismo na formação das sociedades atuais, o multiculturalismo e de que modo as disputas de território cultural e físico ocorrem em tempos de reafirmação das narrativas de cidadãos de diversos Estados.

Como diversos povos e sociedades se relacionam com a natureza nos processos de produção, distribuição e consumo e os impactos sociais, ambientais e econômicos das atividades produtivas são questões da competência 3. A ética aplicada pode ser utilizada para a reflexão sobre os impactos sociais e ambientais da ação humana e recolocar noções como natureza e cultura, uma vez que o ser humano tanto afeta quanto é impactado pelas atividades de intervenção na natureza. O aporte teórico sobre a indústria cultural pode ser mobilizado para desvendar os meandros da produção capitalista e os mecanismos de controle da sociedade industrial.

Na competência 4 são estudadas as relações de produção, capital e trabalho em diversos contextos e culturas. O estudo sobre o trabalho e suas transformações

na sociedade 4.0 pode ser feito a partir da filosofia da tecnologia e da filosofia política. As identidades culturais moderna/pós-modernas no advento da chamada “sociedade do conhecimento” podem ser examinadas de modo a expor os limites e contradições do capitalismo do século XXI, produtor de riquezas na mesma medida que as concentra e reafirma desigualdades historicamente construídas.

A competência 5 os estudantes assumem o protagonismo na identificação e no combate às violências, injustiças e preconceitos. Fazendo uso da epistemologia, da ética, dos estudos culturais, de gênero, classe e etnia, os estudantes podem ser convidados a repensar nos padrões culturais ocidentais e eurocentrados colocados em diálogo com as epistemologias do sul e dos debates mais recentes sobre gênero, classes sociais e afirmação de novas identidades.

Por fim, a participação na esfera pública, debatendo, refletindo e respeitando as diferentes posições é a finalidade da competência 6. Aqui a lógica e a ética atuam lado a lado para que os estudantes compreendam a importância do uso da razão e do debate bem fundamentado sem deixar de lado a alteridade e o acolhimento das demandas das minorias tão silenciadas, invisibilizadas e deslegitimadas num espaço público marcado por uma racionalidade dominante.

Há uma leitura de sentidos múltiplos, por vezes contraditórios sobre o que é a ética na base e um risco de instrumentalização a partir da concepção de uma ética pronta, acabada, a ser assimilada e/ou transmitida nas sala de aula.

[...] o tom de seus usos nos sugeriu que se trata de uma concepção que se aproxima mais de um código de conduta a ser aprendido, do qual decorrerão as ações, bem como servirá de base para julgar as maneiras de viver dos outros, aceitando, respeitando e convivendo com as diferenças, como se elas fossem somente naturais e não produzidas. Compreendemos que ao filósofo e à Filosofia e, portanto, ao professor de Filosofia, não cabe dizer, menos ainda prescrever o que se deve fazer. Isso é próprio de quem assume “partido” religioso e/ou moral e/ou legal (Heuser; Dias, 2021, p. 508).

Diante de tais impasses cabe aos professores de filosofia recolocar as discussões no campo da ética a partir da rica multiplicidade que o campo trouxe em seu histórico demonstrando aos estudantes os diversos caminhos possíveis para pensar na ação humana, seja pela ética das virtudes, utilitarista, kantiana ou outras escolas que considerar relevantes e tiver domínio teórico. Assim, sempre a abertura poderá afastar incursões dogmáticas ou restritivas ao debate filosófico.

5.4 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)

Os itinerários formativos têm especial ênfase na promoção do protagonismo juvenil e se organizam por área de conhecimento, integração de áreas de conhecimento e formação técnica e profissional. Devem ser organizados, preferencialmente, por quatro eixos estruturantes, ou no mínimo um deles: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo:

[...] I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade; II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade; III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade; IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (Brasil, 2018, p. 478-479, grifo nosso).

É explícito o uso dos conhecimentos para resolver problemas, atender demandas, mediar conflitos e formar organizações. Tem ênfase especial em processos e traz implícita algumas utilidades dos diversos tipos de conhecimento: a ciência para a investigação e criação de processos e produtos; as linguagens, ciências humanas e artes para a mediação de conflitos e promover o empreendedorismo, entendido aqui como formação de organizações que oferecem produtos e prestam serviços inovadores. As presenças e ausências no texto desvelam o forte viés do uso de conceitos abordados de maneira ampla, mas depois desdobrados e ações bastante específicas como criar, mediar e resolver.

Uma parte tão importante por se tratar das escolhas dos jovens para aprofundamento e ocupar grande parte da carga horária do currículo do ensino médio não recebeu um cuidado detalhado na BNCC-EM. Lembrando que a formação geral básica teve o seu “teto” estipulado em 1800 horas e os itinerários formativos o seu “piso” em 1200 horas, numa composição da carga horária mínima

de 3000 horas para o ensino médio.

Além disso, se tornou o espaço de “experimentação” onde muitas novidades excêntricas apareceram nos diversos currículos criados pelos sistemas de ensino, recebendo forte crítica por parte da comunidade educacional e dos jovens. A falta de rigor, estrutura e transparência das reais finalidades de tais itinerários se tornaram evidentes na multiplicação de um leque enorme de novos componentes curriculares que se diluíram em currículos engessados e sem nexos. A prometida oportunidade de escolha por parte dos jovens não foi cumprida e o desinteresse e frustração se colocaram no centro do debate. Boa parte dos docentes não foi preparada, qualificada e treinada para trabalhar com tais itinerários.

5.4.1 Aprofundamento em área do conhecimento

Um questionamento relevante da comunidade educacional foi de como seria compreendido e incorporado pelos sistemas de ensino a ideia de aprofundamento em uma área de conhecimento, se os saberes consagrados e sistematizados pelas disciplinas seria privilegiado, talvez aos moldes dos antigos “clássico” e “científico”, ou se o aprofundamento estaria mais ligado ao âmbito da formação profissional. O texto da BNCC-EM optou por colocar uma ênfase na mobilização dos conhecimentos para os mais diversos usos, o que certamente deu a base para que se criassem tantos itinerários “novidadeiros”, aplicados, voltados para a formação profissional e com caráter experimental.

Ainda que a narrativa presente nos debates públicos questione o caráter do aprofundamento por área de conhecimento alegando uma falta de compreensão por parte das redes de ensino, a própria seção que trata do assunto já traz sugestões mais no sentido de aplicação do conhecimento do que um estudo desinteressado ou desvinculado das práticas como se pode ver, por exemplo, nas sugestões de estudos de: “design”, “linguagens digitais”, “jogos digitais”, “metrologia”, “corporeidade”, entre outros.

Os aprofundamentos por área de conhecimento demonstram a aplicação de linguagens e conceitos matemáticos, de ciências da natureza e de ciências humanas e sociais aplicadas. Segue a lista de sugestões para os itinerários de aprofundamento acadêmico por área de conhecimento:

[...] I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; II – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; III – ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; IV – ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; [...] (Brasil, 2018, p. 477-478, grifo nosso).

5.4.2 Aprofundamento integrado de áreas do conhecimento

Não há especificação ou sugestão sobre as possibilidades referentes aos aprofundamentos integrados de áreas do conhecimento. Questiona-se tal ausência e a pertinência de tal abertura: se já é um desafio enorme partir das especificidades de disciplinas para o trabalho por área de conhecimento, não seria um salto arriscado deixar essa possibilidade de “integração de áreas” aberta para que se criem itinerários genéricos que acabam por não aprofundar nada nas 1200 horas disponíveis para tal tarefas?

Outro ponto importante é a própria ideia de aprofundamento integrado de áreas do conhecimento. Organizando de modo sistemático poderia se pensar que o estudante teria na formação geral básica uma exposição inicial a todas as áreas do conhecimento, permitindo que assim pudesse escolher uma área de conhecimento

com a qual tivesse mais afinidade, facilidade e/ou interesse. Deste modo, o estudante desenvolveria um profundo conhecimento em determinada área do conhecimento, que inclusive poderia estar alinhada com uma futura escolha de campo acadêmico e profissional. Por exemplo, uma estudante com aptidões para as ciências da natureza se aprofundaria em CNT no ensino médio e seguiria fazendo um curso técnico subsequente ou uma graduação em biologia.

Porém, não parece ter sido essa a escolha do desenho dos aprofundamentos por área do conhecimento, que apresentou uma miríade de possibilidades em temas e questões muito específicas, algumas delas de aplicação prática e outras alinhadas com as tecnologias de informação e comunicação. Assim, é de difícil compreensão as razões de existir sob o “guarda-chuva” de uma área de conhecimento saberes sem uma articulação epistêmica clara e sem um aprofundamento coerente com o que seria uma área de conhecimento. Cabe uma segunda questão, quais são os conceitos-chave, as práticas, os processos cognitivos, os conhecimentos específicos que um itinerário que se pretende ser por área do conhecimento deve oferecer para que seja caracterizado como tal.

Tal “problema”, ou falta de arranjo conceitual e epistêmico acaba por desembocar na questão de integração de áreas: qual seria o critério que demarcaria uma integração coerente e profunda de duas ou mais áreas de conhecimento? Em sua ausência, não seria mais adequado oferecer “itinerários temáticos” que explorassem um ou um conjunto de problemas complexos voltados ao meio ambiente, tecnologias da informação, pluralidade cultural etc? Diante de tais questões, parece que os itinerários formativos “aprofundados e integrados de áreas do conhecimento” se mostram como arranjos de difícil compreensão e de desenvolvimento por meio de currículos que se pretendem coerentes e sólidos.

5.4.3 Formação Técnica e Profissional (FTP)

A formação técnica e profissional é compreendida em sentido amplo, visa a qualificação em condições de competitividade, produtividade e inovação para um mundo do trabalho incerto e mutável, no qual o egresso do ensino médio deve ser capaz de se adaptar:

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB no 3/2018, Art. 12) (Brasil, 2018, p. 477-478, grifo nosso).

Há a ênfase na criação de programas educacionais inovadores, atualizados e competentes para operacionalizar as características da formação proposta alinhada à um mundo de trabalho sob o qual a melhor previsão possível é a sua transformação radical e permanente.

Uma das maiores críticas a tal percurso formativo é que ele não apresenta e/ou trata de uma habilitação profissional de nível técnico, que deveria estar referenciada de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), nem sugere uma qualificação profissional, ainda que básica, para uma atividade profissional específica. Sua amplitude e falta de detalhamento num documento que pretendeu ser uma base comum nacional curricular, um guia para a construção de currículos, fragiliza e não auxilia os sistemas de ensino na direção de uma organização consequente de seus currículos.

5.5 O PROJETO DE VIDA (PV)

O termo “projeto de vida” tem um sentido polissêmico que precisa ser situado no campo educacional para que se chegue a compreensão do que se quer dizer com ele em termos educacionais. Na BNCC, ele aparece como um “eixo central” a partir do qual a escola deve organizar suas práticas, levando em conta o conceito de formação integral dos estudantes, valorizando o desenvolvimento pessoal e social por meio dos conhecimentos e valores:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto

de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p. 472-473, grifo nosso).

O texto coloca o projeto de vida como algo a ser construído ao longo do processo formativo, que acolhe e valoriza a identidade dos estudantes, ao mesmo tempo que estimula o reconhecimento de potencialidades e a busca de participação e intervenção social. Parece uma definição ampla, de difícil visualização numa prática pedagógica específica. O projeto de vida no modo como aparece na BNCC-EM coloca uma direção para as práticas pedagógicas, qual seja, a de promover aprendizagens significativas e que dialoguem com as trajetórias dos estudantes de modo que os conhecimentos se articulem com o que eles são e o que projetam em suas vidas, no âmbito pessoal, social, profissional etc. Porém, ainda assim, parece não ser possível verificar a especificidade do projeto de vida “operando” em sala de aula. É interessante revisitar um breve histórico do surgimento do conceito nos meios educacionais brasileiros:

O emprego do termo projeto de vida para se referir a desejos em relação ao futuro possivelmente relaciona-se com um equívoco de tradução que merece atenção. William Damon (2009) é um teórico e pesquisador estadunidense que desenvolveu uma perspectiva teórica sobre o propósito (purpose) dos jovens frente ao contexto de incerteza e instabilidade da pós-modernidade. A teoria de Damon é bastante influente no contexto internacional enquanto uma possível abordagem ao conceito de propósito (ou propósito de vida), o qual ele define como "uma intenção estável e generalizada de alcançar alguma coisa que é ao mesmo tempo significativa para o eu e gera consequências no mundo além do eu" (p. 53). Na tradução do seu livro para o português brasileiro, o termo foi concebido como 'projeto vital'. Parafrazeando o editor da versão brasileira do livro, a justificativa para tal decisão iniciou-se a partir do reconhecimento de que a tradução direta do termo para o português é, de fato, propósito. Dois significados distintos deste termo são então apresentados: (a) desígnio, intento, intenção; e (b) sentido, objetivo, finalidade. O editor então conclui: "a melhor definição para um trabalho sobre a moralidade humana é 'sentido, objetivo, finalidade'" (Araújo, 2009, em Damon, 2009, p. 13). A afirmação parece contradizer o próprio Damon, que, na sua definição de purpose, utiliza o termo intenção (intention) como elemento central. O editor prossegue: "Em português, talvez o significado mais próximo de purpose seja 'projeto'" (Araújo, 2009, em Damon, 2009, p. 13). (Coscioni, 2021, p. 246).

Entre a compreensão de propósito como intenção e a de objetivo há uma diferença importante. A primeira é mais aberta e sugere um sujeito que pretende e age em uma certa direção com possíveis impactos no eu e no coletivo, sendo a consequência o resultado de se ter um propósito. A segunda, mais fechada, é direcionada a atingir uma meta, um objetivo, definido, fechado, verificável e individual:

O elemento que assemelha os conceitos é a referência a objetivos e metas. Na ideia de propósito, a meta ilustra o objeto da intenção, objeto este que é significativo para o eu e que gera impacto no mundo além do eu. Na ideia de projeto de vida, por sua vez, a meta ilustra uma intenção já em execução e inserida numa narrativa prospectiva que orienta a história de vida e a identidade do projetor. O propósito pode se configurar como conteúdo motivacional na construção e execução de projetos de vida, ainda que nem todos os projetos de vida sejam orientados por propósitos. Suponhamos o caso de um estudante que tenha estabelecido a meta de ser médico. Para tanto, o estudante construiu uma narrativa a respeito do futuro, incluindo os meios de atingir tal meta. Este estudante tem clareza a respeito de um projeto de vida. Não necessariamente este projeto de vida é motivado por um propósito, pois o tornar-se médico pode derivar de uma pressão, tal como uma tradição familiar. O propósito não é uma intenção estável qualquer, mas uma intenção que visa ao cumprimento de algo que é significativo para o eu e que traga consequências ao mundo para além do eu (Coscioni, 2021, p. 246-247, grifo nosso).

Como se pode ver há a adoção de um conceito de projeto de vida restritivo quando se assume a perspectiva de meta/objetivo que é diferente de se ter um propósito, construir um sentido, uma razão, um significado para a vida. Visando superar uma leitura minimalista do projeto de vida, faço a apropriação do conceito apresentado pela teoria compreensiva dos projetos de vida:

[...] "o projeto de vida é um processo em contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana". Permitam-se decodificar os elementos desta definição a seguir. 1) Um processo em contínua evolução: o projeto de vida está em contínua ação e transformação. Trata-se de uma resposta às demandas, limitações e recursos existentes na situação de vida da pessoa, o que inclui elementos da sua história de vida e do contexto. Quando a situação de vida muda, o projeto de vida também tende a mudar. Este aspecto evoca a reflexão em torno do fato de que, muito embora uma construção pessoal, o projeto de vida não é uma construção individual. Uma vez que traz elementos fortemente influenciados pelo contexto, o projeto de vida é também uma construção social. 2) Constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais: o projeto de vida é formado por processos, estados e representações cognitivas, motivacionais, volitivas, afetivas e comportamentais. Esses componentes interagem de modo a formar, executar e manter estruturas e ações intencionais. As estruturas

intencionais são as metas, planos, propósitos e outras representações mentais. No projeto de vida, essas estruturas não apenas organizam metas e planos, mas também impulsionam ações em direção àquilo que é intencionado para o futuro. Portanto, projeto de vida não é sinônimo de sonho, aspiração ou propósito, uma vez que estes termos não necessariamente implicam ações. 3) Formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo: trata-se da relação inerente entre projeto de vida e identidade narrativa. Isto é, o projeto de vida relaciona-se intrinsecamente ao modo como a pessoa narra a sua vida no futuro. Certamente todos nós temos desejos ou pensamentos em relação ao futuro. Ademais, muitos de nós estão engajados em projetos que visam recompensas no futuro. Entretanto, ter desejos e estar engajado em projetos não significa necessariamente que refletimos sobre eles ao ponto de construir uma narrativa. Um projeto de vida implica um grau de reflexão que leva ao discernimento de objetivos significativos que, então, orientam o modo como intencionamos viver no futuro. 4) Capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana: devido ao seu caráter significativo, o projeto de vida afeta diretamente o cotidiano, seja nas decisões ou nas ações desenvolvidas. Nesse sentido, o projeto de vida influencia não somente como a pessoa viverá no futuro, mas como ela já vive no presente. (Coscioni, 2021, p. 248-249, grifo nosso).

Nesta abordagem, o projeto de vida está muito além de metas e direcionamento para um futuro enquanto um indivíduo que constrói um empreendimento pessoal. É um processo contínuo individual e que considera o coletivo, em torno de um propósito de vida e a construção de uma narrativa sobre um eu situado num mundo que se engaja em busca da realização de longo prazo. É mais a descoberta do eu, o autoconhecimento, a reflexão sobre as contradições e problemas colocados pela realidade do que qualquer tentativa e crença de um projeto solitário e meritocrático que bem orientado por metas claras atinja objetivos satisfatórios e mensuráveis.

A partir de tal leitura, a filosofia pode contribuir na formação dos estudantes ao ajudar a desvelar as tramas da sociedade tecnológica que reafirma e esconde velhas contradições e desigualdades ao mesmo tempo que incorpora de modo esvaziado antigas bandeiras de lutas sociais como “democracia”, “cidadania”, “diversidade”, “inclusão, entre outras. Desvelar as narrativas acríticas; apresentar conhecimentos significativos; promover processos de diálogo, reflexão, debate e problematização; acolher experiências de sofrimento e desigualdade mobilizando conceitos que ajudem os estudantes a investigar suas causas; auxiliar no autoconhecimento e reconhecimento do eu e do outro; são algumas ações profícuas que a filosofia pode executar em busca da construção de projetos de vida significativos e que sejam fruto da busca de sentido da vida por parte dos estudantes.

Cabe destacar que como o próprio nome sugere, o projeto de vida deve ser entendido como um projeto, momento de experimentação, de (des)construção, de trocas e de criação a partir das necessidades e inquietações dos estudantes e sua implementação não deve se confundir com a criação de mais uma disciplina, nem com planejamento profissional. A diversidade de áreas, temas e problemas que a filosofia traz pode servir como um repertório rico e provocativo para práticas de projeto de vida para além das disciplinas. Porém, caso o projeto de vida seja desenhado como uma disciplina, há um grande risco de esvaziamento, perda de sentido e desinteresse por parte de estudantes já sobrecarregados com uma carga extensa de componentes curriculares.

6 A FILOSOFIA NUMA ANÁLISE COMPARATIVA CURRICULAR

“Aqueles dentre vós, ó homens, são sapientíssimos os que, como Sócrates, tenham reconhecido que em realidade não tem nenhum mérito quanto à sabedoria. Por isso, ainda agora procuro e investigo segundo a vontade do deus, se algum dos cidadãos e dos forasteiros me parece sábio; e quando não, indo em auxílio do deus, demonstro-lhe que não é sábio.”

(Platão, [s.d.], p. 7)

Como a filosofia na BNCC-EM foi apropriada na construção de currículos? Esta questão norteadora será respondida neste capítulo. Foi feita a escolha do curso técnico de informática integrado ao ensino médio dada a sua valorização enquanto escolha profissional diante da oferta de vagas no mercado de trabalho, a perspectiva de demanda futura num cenário de digitalização crescente e por se tratar de um curso no qual a autora atuou enquanto docente de CHS na implementação da BNCC-EM no SENAC-SP.

São analisados a partir das informações disponibilizadas publicamente o plano de curso do CPS e o plano de curso do SENAC-SP. Os eixos da análise são: adequação ao proposto na BNCC-EM; quantidade e distribuição da carga-horária; concepções, conceitos e temas trabalhados; competências e habilidades articuladas na formação pretendida; objetos de conhecimento de áreas da filosofia e diferenças, ausências e espaços propícios para a filosofia.

6.1 O PLANO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CPS

O Centro Paula Souza (CPS) é uma instituição pública do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, com mais de 50 anos de atuação. Possui 228 escolas técnicas, 468 classes descentralizadas,

e mais de 226 mil estudantes em 237 cursos de ensino médio regulares, técnicos, integrados e de especialização técnica, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância (Centro Paula Souza, 2024a).

Os currículos de seus cursos são elaborados por uma equipe de colaboradores temporários e permanentes do Grupo de Formulação e Análises Curriculares – Gfac e visam estar alinhados com os arranjos produtivos locais dos municípios onde atua. Em seu site podem ser encontradas publicações sobre o trabalho do departamento, como livros e relatórios que tratam de concepções, práticas, metodologias, propostas, rol de competências, entre outros:

O Grupo de Formulação e Análises Curriculares – Gfac – é o departamento da Unidade do Ensino Médio e Técnico responsável por desenvolver estudos e elaborar currículos escolares, bem como realizar sua atualização, em consonância com os diferentes setores produtivos e o desenvolvimento social, em conformidade com as diretrizes curriculares e com a legislação vigente. Além disso, elabora as matrizes curriculares e atualiza o Catálogo de Requisitos de Titulação para Docência, que é uma ferramenta para fornecer a comunidade escolar do Centro Paula Souza – CPS – e ao domínio público, consultas dinâmicas dos requisitos de titulação para atuar dentro das escolas técnicas do CPS (Centro Paula Souza, 2024b).

Em artigo que faz uma retrospectiva histórica dos currículos e programas do ensino técnico no Brasil das décadas de 1970 a 2010, Almério Melquíades de Araújo, coordenador do ensino médio e técnico do Centro Paula Souza (CPS), pontua a dificuldade das instituições de ensino em criar currículos integrados de ensino médio e técnico, não indo além da justaposição de currículos já existentes, explicitada pela falta de ênfase em nenhuma área do conhecimento mesmo em cursos de eixos tecnológicos diferentes:

A questão da integração curricular dos Ensinos Técnico e Médio tem avançado muito pouco. As instituições responsáveis pela oferta de Ensino Técnico tem dificuldade de ir além da justaposição dos currículos já existentes. Isto fica claro quando observamos a carga horária, relativa ao Ensino Médio, em diferentes cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, conforme indicam os quadros 5 a 7. A distribuição das cargas horárias das Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, nas três matrizes curriculares dos cursos técnicos oferecidos de forma integrada ao Ensino Médio, de eixos tecnológicos diferentes, tem pouca diferença, ou seja, cursos tão distintos como Agropecuária, Informática e Edificações não apresentam uma ênfase maior em qualquer área de conhecimento ou nas suas respectivas disciplinas (Araújo, 2015, p. 21).

O autor sugere que há uma cisão entre educadores e gestores de uma

geração que trabalhou com ensino técnico de forma integrada ao médio e outra que nunca trabalhou de forma articulada, sendo necessário dar conta do desafio de criar e recriar uma cultura pedagógica que leve à integração curricular:

A separação do Ensino Médio e do Ensino Técnico viu nascer uma geração de professores e de gestores educacionais que nunca trabalharam de forma articulada, geração esta que convive com uma mais antiga, que trabalhou os antigos moldes da década de 1970 – unir em objetivos comuns gerações de professores e de gestores, em uma terceira proposta, nova para os dois lados, é um desafio político, que não pode ser resolvido com a publicação de uma lei. É necessário recriar uma cultura, um pensamento pedagógico, de forma inédita, calculada e partir da análise das necessidades e das consequências de todo e qualquer ato histórico (Araújo, 2015, p. 20).

Assim, os problemas envolvidos com a construção de currículos no ensino médio regular, também podem ser verificados nos cursos técnicos que se pretendem integrados com o ensino médio regular e interdisciplinares. Reformas educacionais sucessivas mudando concepções e caminhos, a formação de professores dentro do paradigma disciplinarizante, a separação entre ensino propedêutico e técnico formando duas culturas separadas e que não conversam, além de disputas em torno da finalidade da educação profissional colaboram para o atual cenário:

Apesar da semelhança, não se tratava de um retorno à proposta da Lei nº 5692/71 e, mesmo com a crítica ao “tecnicismo” da reforma iniciada com o Decreto Federal nº 2.208/97 e com a defesa da politecnia como uma das alternativas para construção do currículo do Ensino Médio, as discussões subsequentes ao evento de junho de 2003 revelaram que o único consenso se dava em torno da revogação do Decreto nº 2.208, e da retomada da alternativa curricular do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. A corrente que propunha a politecnia como referência para o projeto pedagógico do Ensino Médio defendia, em suma, a extinção da habilitação profissional como objetivo da formação para o trabalho. Este ciclo da Educação Básica, no que diz respeito à preparação para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, trataria apenas dos princípios científicos que embasam os diferentes processos de produção. Esta formação não daria um diploma para qualquer profissão. Mas, segundo seus defensores, facilitaria o aprendizado e adaptação do jovem às diferentes tecnologias e seu bom desempenho profissional (Araújo, 2015, p. 20).

A partir deste diagnóstico preliminar e levando em conta as especificidades institucionais e das modalidades de cursos ofertados, foi realizada a análise do currículo buscando evidenciar a aplicação da BNCC-EM. Para tanto, foram expostas as concepções presentes no currículo e a verificação do lugar da filosofia enquanto componente curricular no formato de disciplina da área de CHS e na disciplina de ética e cidadania organizacional em termos de habilidades e competências. O

material base de investigação foi o plano de curso de número 493, atualizado em 25/11/2022, do ensino médio integrado com a habilitação profissional de técnico em informática disponível no site da Escola Técnica Estadual (Etec) de Vila Formosa.

No capítulo 1: justificativas e objetivos, a justificativa do curso se apoia no crescimento do mercado em tecnologia da informação a partir de sites que falam sobre tendências de mercado e carreira, um dos quais cita a produção de boletins de análise de mercado sobre o setor de TIC produzidos pela Associação das Empresas Brasileiras de Tecnologia da Informação do Paraná (Assespro-PR) em parceria com o Departamento de Economia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Etec Vila Formosa, 2022, p. 7-8). Os objetivos apresentados são uma sequência de capacidades operacionais específicas de um técnico de informática, não trazendo habilidades socioemocionais, nem citando competências de formação geral:

- efetuar testes de qualidade de redes e sistemas operacionais;
- aplicar virtualização de máquina com a computação em nuvem;
- utilizar sistemas operacionais e softwares no suporte ao usuário;
- instalar e utilizar bancos de dados no desenvolvimento de sistemas;
- documentar sistemas de informação que atendam aos requisitos do negócio;
- utilizar os fundamentos da segurança da informação para identificar ameaças;
- empregar fundamentos de redes de computadores e internet aplicados aos sistemas de informação para suporte ao usuário;
- utilizar lógica de programação e algoritmos na construção de aplicativos para desktop e web que ajudem na resolução de problemas computacionais (Etec Vila Formosa, 2022, p. 8)

O perfil profissional de conclusão, abordado no capítulo 3, reproduz o tipo de escrita já presente nos objetivos. Apresenta o técnico de informática descrevendo as atividades típicas do cotidiano profissional: “[...] Instala e configura redes de computadores locais de pequeno porte. Seleciona e opera aplicações em nuvem. Presta suporte local ou remoto a usuários de diferentes níveis técnicos e para diversas tecnologias [...]” (Etec Vila Formosa, 2022, p. 12). No tópico seguinte, discorre sobre o ensino médio com habilitação profissional de técnico em informática, reproduzindo de modo muito próximo o que já há na BNCC-EM e no Currículo Paulista: a noção de competência; o alinhamento à Agenda 2030; o compromisso com a educação integral e as dez competências gerais da educação básica (Etec Vila Formosa, 2022, p. 12-14).

O eixo estruturante do curso é o empreendedorismo, organizado por:

“[...] Atribuições Empreendedoras aplicadas às nomenclaturas funcionais de Planejamento, Execução e Controle, bem como às Áreas de Ação Empreendedora de Análise e Planejamento, Ações Comportamentais e Atitudinais, Liderança, Integração Social, Criatividade e Inovação [...] (Etec Vila Formosa, 2022, p. 16, grifo nosso).

Tais atribuições formam um perfil empreendedor responsável, proativo, resiliente, solucionador e disruptivo:

❖ Agir com iniciativa em assumir compromissos. ❖ Sugerir melhorias incrementais nos processos. ❖ Demonstrar persistência na realização de tarefas. ❖ Apresentar autoconfiança na execução de processos. ❖ Correlacionar e combinar soluções diferentes para problemas operacionais. ❖ Organizar procedimentos de maneira diversa ao usual, visando melhor eficiência (Etec Vila Formosa, 2022, p. 15, grifo nosso).

Após expor as possibilidades de mercado de trabalho traz as competências “pessoais/socioemocionais”:

❖ Demonstrar raciocínio lógico. ❖ Demonstrar autonomia intelectual. ❖ Revelar habilidade para escutar atentamente seu interlocutor. ❖ Revelar capacidade e interesse na construção de relacionamentos profissionais. ❖ Manter-se atualizado a respeito de novas tecnologias referentes à área de atuação. ❖ Demonstrar capacidade de adotar em tempo hábil a solução mais adequada entre possíveis alternativas. ❖ Agir de acordo com a ética profissional, estimulando a autonomia, o trabalho em equipe e o desenvolvimento pessoal e da empresa (Etec Vila Formosa, 2022, p. 17-18, grifo nosso).

Além de estarem mais atreladas ao esperado como características comportamentais para empresas tradicionais, que exigem um perfil técnico no sentido mais restritivo do termo, tais competências estão num viés completamente instrumental, dando uma impressão antiquada, fabril, quase subserviente. É digno de nota que a ética é reduzida à ética profissional. Questiona-se se não se trata de seguir as regras de conduta inscritas em documentos institucionais, o que está muito longe de se tratar do conceito de ética.

O documento prossegue segmentando por série e citando comportamentos e ações operacionais entre atribuições e responsabilidades e atribuições empreendedoras em áreas de atividades profissionais (Etec Vila Formosa, 2022, p. 18-25). O grau de detalhamento e a relação com cada atividade a ser exercida num ambiente de trabalho explicita a lógica da racionalidade instrumental levada ao seu nível máximo. Como conciliar as competências gerais, na concepção em que são adotadas na BNCC-EM com essa diluição de procedimentos operacionais

extremamente precisos, verificáveis e controláveis mas tão distantes da imagem de um sujeito potente, criador, interventor na realidade, reflexivo e crítico?

O capítulo 4: organização curricular, traz duas matrizes de curso com componentes curriculares com aulas que duram 50 minutos e dentro de áreas de conhecimento. A primeira com 40 horas-aula de língua espanhola e a segunda na qual as 40 horas-aula de espanhol são removidas e acrescentadas ao componente curricular de matemática. Nas 3ª série das duas matrizes são ofertadas 80 horas-aula de filosofia e 40 horas-aula de ética e cidadania organizacional (Etec Vila Formosa, 2022, p. 28-29).

Na 3ª série, dentro da área de conhecimento: ciências humanas e sociais aplicadas, a filosofia é um componente curricular ao lado de sociologia. As competências pessoais/socioemocionais atribuídas à filosofia são: “Avaliar os impactos emocionais e sociais de nossas práticas e condutas. Demonstrar capacidade de conhecer-se, identificando seus pontos fortes e suas limitações” (Etec Vila Formosa, 2022, p. 126).

As competências e habilidades específicas de CHS são reproduzidas conforme estão na BNCC-EM. Em seguida, são apresentadas orientações: as categorias da área de CHS são nomeadas como “campos de atuação”; há a indicação de abordagens que promovam o reconhecimento do perspectivismo sobre os elementos do componente curricular, o alerta sobre a importância da contextualização e a sugestão de uso do recurso da aprendizagem baseada em problemas para a reflexão e o debate:

Os componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão estruturados nos quatro campos de atuação, a saber: “Tempo e Espaço”, “Território e Fronteira”, “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética” e “Política e Trabalho” [...] Para o componente curricular de Filosofia, indicamos que sejam desenvolvidos trabalhos e abordagens que promovam a interpretação e o reconhecimento do perspectivismo a respeito dos diversos elementos apresentados pelo componente curricular. A abordagem de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) pode ser um recurso que possibilite a reflexão, o debate e a busca por soluções de questões sociais, econômicas, políticas ou culturais. É importante contextualizar os temas amplos da Filosofia frente a problemáticas presentes no cotidiano dos alunos (Etec Vila Formosa, 2022, p. 130, grifo nosso).

Segue-se uma extensa lista de objetos da filosofia dentro dos “campos de atuação” sem qualquer articulação com as competências e habilidades específicas da área de CHS, como se houvesse uma cisão entre área e componente curricular.

Diferente das especificidade extrema e verificável na descrição das habilidades e competências profissionais ao longo do documento, no caso da filosofia há uma série de objetos de conhecimento amplos e desarticulados. Tal situação anômala pode ser verificada no modo como os objetos de conhecimento são agrupados no “campo de atuação” território e fronteira:

TERRITÓRIO E FRONTEIRA

• A reflexão ética: as exigências morais do homem moderno: ✓ as exigências morais da contemporaneidade e as implicações para os direitos humanos; ✓ os regimes políticos e a “produção” da moral. • Os desafios da bioética frente ao desenvolvimento tecnológico e a globalização na dinâmica produtiva: ✓ relação paciente e profissionais da saúde; ✓ o direito dos animais não-humanos. • A ética da responsabilidade frente aos desafios ambientais contemporâneos; • Os conceitos de civilização/ barbárie, esclarecimento/ obscurantismo como subsídios para a compreensão das relações de poder: ✓ a democracia antiga e a democracia moderna; ✓ a cidadania, da Antiguidade aos dias de hoje. • O eu e o outro: a tensão permanente na afirmação da subjetividade em face da objetividade do mundo contemporâneo em seus diferentes aspectos: ✓ o indivíduo e a coletividade: desconstrução dos pré-juízos sobre o humano e a sociabilidade; ✓ as concepções de infância, juventude e velhice na tradição filosófica e as suas problemáticas no Brasil contemporâneo. • A autonomia do indivíduo frente ao poder do Estado: ✓ as contribuições dos pensadores contratualistas (Etec Vila Formosa, 2022, p. 131).

É digno de nota que os objetos de conhecimento de filosofia colocados neste plano de curso são os mesmos e na mesma sequência que estão dispostos no currículo paulista. Porém, no currículo paulista há uma articulação na apresentação do documento: competência específica, habilidade específica, categorias e objetos de conhecimento em sequência dos quatro componentes curriculares (filosofia, geografia, história e sociologia) da área de CHS . O demérito deste plano de curso é apresentar de uma forma pior algo que já pode ser criticado, mas que está mais coeso e com algum aparente sentido no currículo paulista.

Outro ponto a se considerar é que é fundamental o planejamento pelos professores da área de CHS para criar um fio condutor a partir do qual serão produzidas sequências pedagógicas que darão coerência para os objetos de conhecimento. Pode-se pensar na metáfora de contar uma história, onde colocar personagens, paisagens, acontecimentos e objetos fora de uma ordem e lugar corretos no máximo irá gerar uma experiência dadaísta, que entendo não ser o objetivo de um planejamento pedagógico.

A opção deste plano de trabalhar “nominalmente” por área de conhecimento, mas na prática de forma disciplinar, numa sequência que desconsidera a

organização dos conhecimentos dessas disciplinas, gera esse conjunto aberrante de conhecimentos sem uma possibilidade de trabalho rigoroso e sistemático no nível conceitual e prático. Mesmo com a admissão de diversas chaves de leitura sobre a aplicação das competências e habilidades da BNCC-EM, o trabalho por disciplinas de forma fragmentada não é aceitável.

Um aspecto que merece atenção é o da dificuldade de compreensão e execução de modo coerente de aulas a partir da quantidade excessiva de objetos de conhecimento tão fechados e específicos ou amplos e genéricos, colocados em uma sequência inusitada como, por exemplo, nos casos:

1 tempo e espaço: “a afirmação do discurso científico e filosófico em oposição ao senso comum em diferentes contextos históricos (filosofia da ciência)” e “do teatro grego ao cinema: reflexões e críticas sociais (estética e filosofia da arte)”;

2 território e fronteira: “os regimes políticos e a “produção” da moral” (ética e filosofia política), “relação paciente e profissionais da saúde” (ética profissional) e “o direito dos animais não-humanos (ética animal)”;

3 política e trabalho: “a renovação cultural, ética, valores e cultura juvenil (sociologia da juventude)”, “os valores associados à razão instrumental e o ideal de progresso contínuo da sociedade tecnológica (escola de Frankfurt)” e “o entendimento das relações entre homem e natureza a partir de conceitos sobre modos de vida, consumo, cultura e produção (antropologia filosófica)” (Etec Vila Formosa, 2022, p. 130-132).

Ainda no capítulo 4, na seção “fundamentos pedagógicos para o ensino médio com itinerário formativo – formação técnica e profissional (FTP)” é reapresentada a narrativa que não se sustenta pelas evidências já demonstradas:

[...] o rompimento da fragmentação por componente curricular, propondo um trabalho interdisciplinar por área de conhecimento. No Centro Paula Souza, essa abordagem abrange tanto a Formação Geral, na linha do que propõe a BNCC, como também a Parte Diversificada, na qual orienta-se o diálogo entre os componentes curriculares para a pesquisa, o planejamento, a criação e o desenvolvimento de projetos [...] (Etec Vila Formosa, 2022, p. 155).

Ao explicar sobre o componente curricular “ética e cidadania organizacional”, o plano de curso apresenta sua compreensão do que é ética vinculando-a ao conhecimento e uso de normas, leis, regulamentos em prol da promoção da imagem organizacional:

“Nos cursos técnicos, a ética e a cidadania são trabalhadas no componente curricular Ética e Cidadania Organizacional. Dentre as competências-chave, destacam-se a análise e a utilização do Código de Defesa do Consumidor, da Legislação Trabalhista, dos Regulamentos e Regras Organizacionais e dos Procedimentos para a Promoção da Imagem Organizacional. São desenvolvidas habilidades que direcionam à identificação e utilização do código de ética da respectiva profissão, ao trabalho em equipe, ao respeito às diversidades e aos direitos humanos. Com o referido componente, objetiva-se estimular práticas de responsabilidade social e de sustentabilidade na formação profissional e ética do cidadão (Etec Vila Formosa, 2022, p. 162).

O modo como é construído o componente curricular de “ética e cidadania organizacional” demonstra de modo explícito as escolhas pedagógicas presentes no plano de curso. O componente curricular tem como função a execução de procedimentos éticos no ambiente de trabalho; é classificado como componente de execução; no âmbito de atribuições e responsabilidades prevê a atuação de acordo com princípios éticos nas relações de trabalho e de valores e atitudes: incentivar comportamento éticos, comprometer-se com a igualdade de direitos e promover ações que considerem o respeito às normas estabelecidas. Limites e responsabilidades nas condutas sociais, desenvolvimento de ética regulatória, códigos de ética e normas de conduta, responsabilidade social e ambiental, lei da transparência, lei de acesso à informação e utilização de software livre, proprietário e pirata compõem o grosso das bases tecnológicas do componente curricular de ética e cidadania organizacional (Etec Vila Formosa, 2022, p. 143).

Ainda que apresente tanto em forma, quanto em conteúdo, um viés profundamente tecnicista, matizado geralmente em trechos incluídos de outros documentos educacionais, o plano de curso expõe um desconforto em relação a possíveis críticas e acaba por reafirmar seu foco tecnicista ao citar a “otimização da organização coletiva” e demonstrar uma certa confusão entre os conceitos de competências, habilidades e atribuições:

Dessa forma, na orientação curricular do Centro Paula Souza para os cursos técnicos, não somente as competências e habilidades profissionais são o foco, mas também as competências individuais que levam a uma otimização da organização coletiva. Sob esse ponto de vista, há uma aproximação entre o sentido mais psicológico ou individualizante de competência, paralelamente (e conjuntamente) ao sentido mais prático e demonstrável de desempenho, que aproxima, sim, as competências às atribuições ou atividades de um cargo ou função, mas não as reduz à execução ou ao direcionamento excludente do conhecimento a uma ou outra “prática de mercado”, como querem algumas teorias e algumas

críticas. A capacidade de demonstrar as competências e fazê-las úteis a uma sociedade, a nosso ver, não limita, mas sim amplia as habilidades sociais e críticas dos indivíduos em seu papel de profissional [...] (Etec Vila Formosa, 2022, p. 163).

Perpassa todo o documento a busca de legitimação enquanto instituição que se pretende a um duplo papel contraditório, qual seja, desenvolver um profissional e cidadão crítico ao mesmo tempo em que a arquitetura curricular evidencia o encaminhamento na direção utilitarista, tecnicista e subserviente de jovens adaptados para um certo perfil de empresa e ocupação. Práticas, técnicas e resoluções de problemas se sobrepõem a um crítico e autônomo modo de vida e a valorização do âmbito profissional é excessiva e deliberada.

É importante ressaltar que na bibliografia do documento não há nenhum livro de abordagem multidisciplinar/interdisciplinar ou por área de conhecimento e o livro didático citado é "Fundamentos da Filosofia" de Gilberto Cotrim, versão 2016 (Etec Vila Formosa, 2022, p. 206). Tais ausências podem sugerir a manutenção da oferta por disciplinas de modo tradicional e disciplinar, ainda que o documento traga e se aproprie dos conceitos da BNCC-EM de modo bastante peculiar.

Algumas palavras e termos citados de acordo com a frequência no documento: práticas, 220 vezes; habilidades, 199 vezes; competências, 179 vezes; componente curricular, 141 vezes; técnicas, 135 vezes; ética, 79 vezes; conhecimentos, 72 vezes; direitos humanos, 65 vezes; mundo do trabalho, 56 vezes; mercado, 47 vezes; estratégias, 47 vezes; resolver, 45 vezes; desenvolver, 44 vezes; cidadania, 41 vezes; realizar, 35 vezes; democracia, 26 vezes; pessoas, 14 vezes; cooperação, 12 vezes; lógica, 7 vezes; desenvolvimento sustentável, 6 vezes; solidários, 5 vezes; inclusivos, 4 vezes; humanidade, 3 vezes; viver, 1 vez.

Após a longa exposição, conclui-se que o plano de curso desconsidera as concepções originárias da BNCC-EM e as discussões das fontes acadêmicas que serviram como base para a construção dos documentos educacionais brasileiros, se apropriando de conceitos como educação integral, cidadania plena, competência, habilidade, entre outros, de forma precária, com uma compreensão desatualizada sobre o mundo do trabalho e como preparar os jovens para uma realidade complexa e em constante mudança.

A interdisciplinaridade está presente apenas enquanto uma palavra esvaziada de sentido, uma vez que não há elementos conceituais e operacionais que

dialoguem nem com a postura interdisciplinar, muito menos com práticas pedagógicas efetivas nesta direção. A consolidação de feudos disciplinares e a completa cisão entre os conteúdos propedêuticos e especificamente de formação técnica e profissional pode ser verificada pelos diversos “cortes” abruptos que se percebe ao longo do documento, dando a impressão de o mesmo ter sido redigido por grupos separados no tempo e espaço, embora unidos pelo espírito tecnocrata.

A sobrevivência mínima e caótica de parques conhecimentos de filosofia por meio de objetos de conhecimento desconexos é o resultado não tão inesperado devido ao altíssimo nível de valorização das habilidades técnicas em detrimento das sociais e culturais. Em alguns momentos é possível se questionar se a instituição tem um viés antifilosófico, pois parece não conceber a possibilidade de formação profissional de excelência com uma postura crítica, reflexiva, criativa e transformadora, tão necessária para um mundo onde as qualificações profissionais têm um curtíssimo prazo de validade.

6.2 O PLANO DE CURSO DO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO SENAC-SP

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (SENAC-SP) é uma instituição privada criada em 1946, que oferece educação profissional e tecnológica nos mais diversos níveis (aprendizagem profissional, qualificação profissional, curso técnico, graduação, pós-graduação etc) e modalidades (EaD, presencial etc) (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo, 2024).

Historicamente teve o seu ensino mais voltado para a formação profissional, sendo considerada essa a sua especialidade, porém, recentemente passou a ofertar o ensino médio técnico integrado:

O Senac São Paulo é amplamente reconhecido pela qualidade em sua atuação na educação profissional e agora estende esta expertise para um ensino médio integrado. Diante do exposto, o propósito do Ensino Médio Técnico é proporcionar formação profissional técnica e cidadã de qualidade. A instituição visa a oferta do curso em consonância com sua Proposta Pedagógica, respeitando valores estéticos, políticos e éticos, mantendo o compromisso com a qualidade, o trabalho, a ciência, a tecnologia e as práticas sociais relacionadas aos princípios da cidadania responsável (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2024, p. 8-9).

Tem uma proposta de ensino médio integrado ao técnico que visa a formação integral, superando a velha dicotomia entre ensino propedêutico e ensino

profissional:

A proposta de ensino integrado contribui com uma formação integral, englobando aspectos valorativos e técnicos. Pressupõe-se a educação básica como condição indispensável e alicerce para a formação profissional de qualidade, atendendo às perspectivas e expectativas dos jovens em relação a sua vida pessoal e profissional. Ao cenário traçado, soma-se o advento da cultura digital e suas tecnologias, a partir das quais, passamos a ter necessidade de um pensamento mais investigativo, holístico e associativo, para que assim sejamos capazes de realizar a curadoria das inúmeras informações a que temos acesso e atribuir sentido a elas (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 6).

Apresenta uma ênfase na aprendizagem, buscando superar o paradigma disciplinar e também as perspectivas educacionais que colocam maior peso sobre o ensino:

O que se vê hoje na educação básica do Brasil, ainda disciplinar, é uma concepção cartesiana, focada no ensino e não na aprendizagem, descontextualizada da realidade dos jovens e que atende muito mais aos modelos de uma era mecânica da industrialização do que às demandas da era digital na qual vivemos. Diante disso, percebe-se que um dos problemas que frequentemente ocorrem na educação básica é a pouca atenção dada à integração dos saberes e a conexão entre as diferentes áreas do conhecimento (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 7).

O desenvolvimento e a atualização de seus currículos é de responsabilidade de gerências de desenvolvimento, que a partir de demandas de mercado criam e implantam produtos e serviços educacionais alinhados com as demandas de educação profissional:

As Gerências de Desenvolvimento agrupam áreas afins de conhecimento e de atuação profissional, e são responsáveis pelo desenvolvimento e atualização de cursos, programas, produtos e serviços educacionais, nas diferentes áreas de negócios. Mais especificamente, sua função é pesquisar demandas de educação profissional a partir de dados e tendências emitidas pelo mercado, elaborar produtos e serviços que correspondam a isso e promover sua implantação na rede (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo, 2005, p. 9).

Como ficou exposto, há uma clara concepção e alinhamento da formação profissional enquanto um “produto e/ou serviço” numa perspectiva de empresa que busca atender as demandas de um mercado. Neste sentido, docente, estudante e a abordagem das competências têm características específicas:

Nesta perspectiva, o educador é um criador de ambientes e situações para que o aluno atue e aprenda como protagonista do processo de aprendizagem. Planeja, estimula a ação dos alunos, promove a reflexão, sintetiza, reformula, critica e avalia. Por estas e outras ações, organiza o trabalho educativo, como mediador e orientador. A abordagem por competências junta-se às exigências do foco no aluno. Conseqüentemente, docentes e alunos são sujeitos da ação de ensinar e aprender. Unem-se em parceria na construção dos saberes, pela pesquisa e ensino, prática/ação e teoria/reflexão. Com esta abordagem, o currículo exige o comprometimento do educador e do educando em atividades que possibilitem o exercício efetivo da competência a desenvolver. Implica no envolvimento em ações criativas e inovadoras no interior dos próprios ambientes em que serão requeridas (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo, 2005, p. 9, grifo nosso).

O docente assume o papel de criador, planejador e estimulador em situações de aprendizagem, que associam o foco no aluno com o desenvolvimento de competências a partir de ações criativas e inovadoras. É uma perspectiva que privilegia a aprendizagem enquanto processo criativo em oposição ao ensino tradicional, hierárquico ou uma abordagem na qual o docente realiza a “transmissão” de conhecimentos para os alunos. O que demonstra um forte alinhamento com o que preconiza a BNCC.

Ao longo da proposta pedagógica do SENAC-SP e do plano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio fica evidenciado o aporte de referências presentes na BNCC-EM ainda que de modo implícito, como, por exemplo, “sociedade do conhecimento”:

O conceito de “sociedade do conhecimento” indica a preocupação da Instituição em manter-se atualizada e integrada às transformações que têm lugar nos sistemas produtivos, a partir de duas vias. A primeira expressa a valorização dos atributos que possibilitam a inovação e a aprendizagem de indivíduos e organizações, em um contexto no qual o conhecimento é cada vez mais valorizado. A segunda reconhece que a alta tecnologia e os serviços têm papel cada vez mais decisivo no crescimento econômico, sendo que, nos serviços, a proximidade com os clientes, a qualidade do atendimento e a personalização das soluções são elementos que contribuem para a diferenciação das organizações e para sua vantagem competitiva (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo, 2005, p. 7).

Assim, ao assumir que a sociedade do conhecimento demanda o desenvolvimento de competências e habilidades para que os alunos sejam capazes de corresponder às demandas e transformações da sociedade em nível local e global, privilegia as competências amplas necessárias para lidar com tais mudanças e aprender a aprender de modo contínuo e autônomo.

Neste sentido, o curso técnico em informática integrado ao ensino médio se mostra como uma oferta pautada tanto com demandas internacionais, quanto locais, além de corresponder com o que foi exposto na BNCC-EM sobre o assunto:

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (Brasil, 2018, p. 473).

A partir desta breve exposição e levando em conta as especificidades institucionais e das modalidades de cursos ofertados, foi realizada a análise do currículo buscando evidenciar a aplicação da BNCC-EM. Para tanto, foram expostas as concepções presentes no currículo e a verificação do lugar da filosofia não como disciplina, mas enquanto componente curricular da área de CHS em termos de habilidades e competências. O material base de investigação foi o plano de curso de número 278, atualizado em 26/04/2022, do técnico em informática integrado ao ensino médio disponível no site do serviço nacional de aprendizagem comercial.

As justificativas e objetivos se apoiam numa perspectiva de transformações no conhecimento e na imprevisibilidade de cenários que exigem novos modelos educacionais. Há uma exposição das dificuldades das juventudes acessarem e permanecerem nos sistemas educacionais, entre elas o desencanto dos jovens pela escola. Faz uso do relatório do banco mundial “Competências e empregos: uma agenda para a juventude” para dar suporte às teses apresentadas:

O cenário brasileiro possui ainda particularidades próprias, com o impacto da economia mundial e peculiaridades culturais analisadas em relatório publicado pelo Banco Mundial². Nele, Machado e Muller - a partir de entrevistas e análises da realidade de jovens do meio urbano e rural sem acesso à escolarização e desempregados - que o caminho da juventude em direção à participação no mercado de trabalho ou no sistema educacional pode ser abordado a partir de três perspectivas: primeira, os indivíduos devem ter aspirações relacionadas ao trabalho ou à escola e uma predisposição interna para agir sobre elas; depois, as ações efetivas precisam ser tomadas para o alcance dessas aspirações; e, por fim, a estrutura externa ao indivíduo deve oferecer as condições mínimas para que ele acesse essas oportunidades, por exemplo, a oferta de escolas locais de qualidade ou a disponibilidade de oportunidades econômicas (Serviço

Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 5, grifo nosso).

Pode se afirmar que as três perspectivas de inserção do jovem: a das aspirações, a das ações para atender tais aspirações e a de acesso às oportunidades, podem e devem ser enxergadas como interdependentes, ainda mais no caso da educação profissional e tecnológica, dada ao vínculo entre as necessidades de formação para o ingresso no mercado de trabalho e a necessidade de se ofertar um ensino que garanta tal possibilidade, bem como as possibilidades econômicas de concretização das aspirações realizadas por meio da formação. Neste sentido, cabe questionar em que medida há ou não o alinhamento entre as expectativas e as possibilidades reais de inserção profissional e realização pessoal de tais juventudes, num mercado de trabalho tão incerto, precário e marcado pela automatização em escalas nunca antes vistas, inclusive e principalmente no setor de tecnologia de informação.

Ainda nos objetivos e justificativas, o documento apresenta um forte vínculo com a BNCC, não só por incorporar os conceitos presentes e as premissas que a sustentam, mas também pelo diagnóstico que faz do papel da escola, do tipo de sociedade e da urgência em formar indivíduos numa nova chave epistemológica, na qual o conhecimento é mutável e temporário. Para tanto apresenta os objetivos:

Promover formação para o trabalho, na perspectiva do exercício da efetiva cidadania, de modo que o educando seja capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e atuar no sentido da transformação social e da construção de uma nova realidade. Promover o desenvolvimento integral do aluno por meio de ações que articulem e mobilizem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de forma potencialmente criativa, gerando inclusive compromisso com seu desenvolvimento permanente e que estimule o aprimoramento contínuo. Incentivar a pesquisa como um dos princípios pedagógicos, bem como a consolidação do domínio técnico-científico (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 9, grifo nosso).

Sobre o perfil do profissional que pretende formar a instituição explicita a consonância com as competências gerais da BNCC:

O egresso do Ensino Médio Técnico em Informática do Senac é um jovem consciente de sua atuação, interagindo com indivíduos de diferentes contextos sociais e culturais, comprometido com as transformações da sociedade, sendo flexível a novas formas de ser e estar no mundo do trabalho. Trata-se de um cidadão profissional proativo, com pensamento crítico, participativo e pesquisador, com condições de prosseguimento de estudos posteriores. Trabalha em equipe, estabelece relações interpessoais

construtivas e compreende o contexto em que está inserido, demonstrando capacidade propositiva e criativa, em consonância com as competências gerais da formação básica que constam na Base Nacional Comum Curricular [...] (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 9).

Para além das especificidades do itinerário formativo oferecido pelo curso, como, por exemplo, o planejamento, a execução e o desenvolvimento de atividades de um técnico em informática; as marcas formativas são apresentadas como diferenciais que garantiriam a formação integral dos estudantes:

O profissional formado pelo Senac tem como marcas formativas: domínio técnico-científico, visão crítica, atitude empreendedora, sustentável, colaborativa, atuando com foco em resultados. Essas marcas formativas reforçam o compromisso da instituição com a formação integral do ser humano, considerando aspectos relacionados ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 11).

A organização curricular reforça a questão da integralidade na formação, bem como da autonomia, foco no aluno e de uma perspectiva emancipatória num contexto em transformação:

É nesse sentido que a proposta de um currículo, que integre educação profissional e ensino médio, faz convergir os interesses das juventudes, a profissionalização voltada para a urgência da atualidade e que pode modificar-se rapidamente, trabalhando por projetos potencializadores do tecido complexo (que envolve trabalho, ciência, pesquisa, tecnologias, arte e participação) e engajamento nas pautas da sociedade. Propõe-se, portanto, um currículo que considere em sua realização pedagógica o situacional e o emergente, as subjetividades e sua relação com os muitos coletivos que se articulam digital e analogicamente, propondo-se a realizar na escola e no processo de escolarização, básica e profissional, as melhores perspectivas de sociedade, dando suporte a projetos de esperança e futuro (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 15).

No que diz respeito à preparação para o trabalho, conforme Moraes e Kuller¹⁷, cabe à escola de educação profissional atuar de modo a proporcionar uma formação plena e integradora, ou seja, que possibilite a compreensão do mundo do trabalho, que estimule a inserção crítica e atuante na sociedade - em um mundo em constante transformação científica e tecnológica -, inclusive nas atividades produtivas (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 16).

Um conceito apresentado na organização curricular é o de metaprofissionalismo, no qual o jovem é construtor de seu lugar social e das perspectivas tanto formativas como de inserção profissional:

O esforço dessa proposta é de orientar-se pela perspectiva do metaprofissionalismo²⁰, segundo a qual o jovem é tomado como sujeito capaz de construir seu lugar social em algum outro tipo de relação entre os campos sociais da economia (mercado de trabalho e emprego) e da produção das qualificações (escola). Nessa perspectiva, o jovem torna-se criador de perspectivas e possibilidades inéditas para a vida e a inserção produtivas. O metaprofissionalismo alia-se ao referencial educativo promocional, que possui como elemento principal o desenvolvimento humano, possibilitando caminhos para a autonomia e a emancipação (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 17).

É clara a aceitação de um panorama no qual cabe ao indivíduo empreender por si mesmo nos diversos aspectos de sua vida. Cabe questionar em que medida tais jovens serão capazes de lidar com variáveis externas que fogem ao seu controle e contra as quais talvez não haja muito o que fazerem como a falta de oportunidades no mercado de trabalho, o aumento das exigências de qualificação, o advento das “inteligências artificiais”, entre outras. O discurso idealizado parece não levar em conta tais situações dramáticas às quais estão expostas as juventudes atuais.

A integração curricular proposta articula a formação profissional (competências específicas do técnico em informática) e a formação geral básica (áreas do conhecimento e seus componentes curriculares). A intencionalidade formativa a partir de temas do projeto de ano letivo para cada ano (autoconhecimento, emancipação e autonomia) serve como dimensão integradora. Os quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo) presentes na BNCC estão relacionados com as marcas formativas (domínio técnico-científico, atitude empreendedora, visão crítica, atitude sustentável e atitude colaborativa):

O Ensino Médio Técnico conta com um currículo que integra a formação profissional à BNCC/formação básica, de modo que as competências da formação profissional técnica são desenvolvidas de modo articulado as áreas do conhecimento. A Intencionalidade Formativa é uma dimensão integradora do currículo, define temáticas para cada ano letivo, tendo como objetivo contextualizar os saberes do Ensino Médio Técnico, perpassando o desenvolvimento das Áreas do Conhecimento, Itinerário Formativo, Projeto do Ano Letivo e o Projeto de Vida. Os Referenciais Curriculares²¹ presentes na nova BNCC orientam, para a organização dos Itinerários Formativos, eixos transversais citados como Eixos Estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo). No Senac, estes eixos se relacionam com as Marcas Formativas, pressupostos para a prática educativa da instituição, que são domínio técnico-científico, Atitude Empreendedora, Visão Crítica, Atitude sustentável Atitude colaborativa (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 18).

Uma característica peculiar do plano é a adoção da pedagogia de projetos por meio do projeto do ano letivo, o que possibilita a articulação e o desenvolvimento da proposta de modo interdisciplinar:

Projeto do Ano Letivo: O desenvolvimento de projetos é uma estratégia privilegiada para a integração curricular. Favorece a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e do Itinerário Formativo, bem como direciona as aprendizagens para o contexto, interesses e necessidades do universo juvenil. O percurso formativo, nesse contexto, é flexível e significativo, favorece a seleção dos saberes e a pesquisa para responder aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos e a continuidade das aprendizagens e estudos (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 19-20).

A realização do projeto segue os princípios da metodologia do trabalho por projetos, organizada por fases ou etapas, sendo a) problematização (detalhamento do tema gerador); b) desenvolvimento (elaboração das estratégias para atingir os objetivos e dar respostas às questões formuladas na etapa de problematização) e; c) síntese (organização e avaliação das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos) (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 29).

Na apresentação da matriz curricular é possível verificar como os componentes são arrançados de modo a cumprir o que foi estabelecido nas diretrizes que organizam o plano de curso. A carga horária total do curso é de 3000 horas, 720 horas para a formação técnica e profissional (FTP) e 1800 horas para a formação geral básica (FGB), distribuídas em 600 horas para linguagens e suas tecnologias, 480 horas para ciências humanas e sociais aplicadas, 360 horas para matemática e suas tecnologias e 360 horas para ciências da natureza e suas tecnologias. 360 horas são para o projeto do ano letivo e 120 horas para o projeto de vida. A soma do projeto do ano letivo, do projeto de vida e da formação técnica e profissional é de 1200 horas conforme a carga horária mínima exigida no catálogo nacional de cursos técnicos do MEC e exposto no plano de curso do SENAC-SP:

* O itinerário formativo completo da Formação técnica e profissional está integrado às áreas do conhecimento, conforme o parágrafo 3º do artigo 36, da Lei Nº 13.415/2017. ** Para oferta da Aprendizagem Técnica no Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, a carga horária considerada é de 400 horas por ano, que diz respeito à formação técnica e profissional (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 20).

A distribuição da carga horária dos componentes curriculares evidencia a valorização da área de CHS e do projeto do ano letivo, ficando só atrás de FTP e

LGG. Porém, cabe questionar como a filosofia ocupa tal espaço, uma vez que as seis competências específicas de CHS estão contempladas, distribuídas duas por ano letivo, mas dado ao desenho curricular não são especificados por disciplina os saberes a serem mobilizados. Entendo que a depender das escolhas institucionais locais, conforme a unidade do SENAC-SP, um ou outro componente curricular pode ganhar espaço no desenvolvimento das competências e habilidades na área de CHS.

O perfil profissional dos docentes é dividido em dois. Para as áreas de conhecimento os requisitos são de professores especialistas licenciados nos componentes curriculares específicos. Para a formação técnica e profissional os professores devem ser graduados ou com notório saber nos tópicos específicos de informática abordados no curso (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 36-37).

A bibliografia contempla literatura específica das disciplinas e bibliografia complementar diversificada. Apenas um livro de filosofia consta na bibliografia básica, “Iniciação à filosofia” de Marilena Chauí, 2017, editora Ática. Como bibliografia complementar relacionada à filosofia há três obras, “Dicionário básico de Filosofia” de Danilo Marcondes e Hilton Japiassú, 1996, editora Jorge Zahar; “Filosofia Prática: ética, vida cotidiana, vida virtual” de Márcia Tiburi, 2014, editora Record e “Sociedade do Cansaço” de Byung-Chul Han, 2015, editora Vozes (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 38-46). A escolha das obras pode sugerir um olhar para a filosofia como restrita à ética e à crítica cultural em detrimento de discussões sobre filosofia da ciência, lógica, epistemologia, estética ou demais especialidades da filosofia.

Um aspecto relevante da proposta é a avaliação por meio de menções relacionadas às competências. Assim, as aprendizagens são avaliadas e a competência é denominada: `

- Desenvolvida: Desenvolvimento de acordo com o esperado. As habilidades requeridas para o desenvolvimento da competência previstas para o bimestre foram plenamente alcançadas.
- Em desenvolvimento: As habilidades requeridas para o desenvolvimento das competências previstas para o bimestre não foram satisfatoriamente alcançadas. Será necessário mais tempo ou novas estratégias para a aprendizagem.
- Não desenvolvida: As habilidades requeridas para o desenvolvimento das competências previstas para o bimestre não foram alcançadas. Há necessidade de mais tempo ou novas estratégias para aprendizagem (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2022, p. 32).

Como é possível verificar, todo o processo educacional é desenhado de modo a articular conhecimentos, situações de aprendizagem, práticas docentes e discentes, metodologias de ensino e aprendizagem e processo de avaliação. A coesão entre todas essas esferas do processo formativo é clara, o que dá sustentação para a proposta, pelo menos enquanto arquitetura curricular. A posição de CHS na distribuição da carga horária é uma característica atípica para um integrado com informática, porém, o papel da filosofia tomando com base apenas a bibliografia sugerida pode estar diminuído e não explorar a potencialidade das discussões a partir da variedade de temas presentes nas diversas áreas da filosofia.

A adoção dos pressupostos da BNCC-EM e do diagnóstico “Competências e empregos: uma agenda para a juventude”, do banco mundial, demonstra um forte alinhamento com o debate internacional no campo educacional, que prioriza a pedagogia das competências como estratégia formativa, o tratamento interdisciplinar do conhecimento e o enfoque na formação para o trabalho colocado em termos de metaprofissionalismo.

Em que medida o que é proposto como currículo se efetiva em práticas docentes e discentes, ou seja, o currículo prescrito é realizado como “currículo em ação”, é algo de difícil mensuração² por se tratar de negócio privado que não necessariamente estaria disposto ao escrutínio público. Porém, o desenho curricular explicita as escolhas institucionais de buscar promover “produtos e serviços” educacionais que atendam as demandas do mercado e cumpram com as determinações de documentos internacionais. Resta saber em que medida escolhas tão contraditórias - atender o mercado e promover a emancipação e formação cidadã - podem ser viabilizadas ou se trata apenas de um discurso ideologicamente controverso que esconde escolhas em prol de um em detrimento de outro objetivo educacional.

² Diante do lapso temporal e do recorte curricular este trabalho buscou fazer as conexões entre as propostas educacionais e o planejamento pedagógico do professor de filosofia no espaço escolar, deixando de lado outras variáveis relevantes e abordadas em outras publicações do campo de ensino de filosofia (formação docente, material didático, desigualdades de acesso e permanência entre outras).

7 GUIA PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

“Retiravam o madeiramento envelhecido e substituíam-no por pranchas robustas, que ajustavam às outras, de tal modo que, para os filósofos, este navio representava um exemplo adequado à discussão sobre o “argumento do crescimento”, defendendo uns que o navio continuava a ser o mesmo e outros que já o não era.”

(Plutarco, 2008, p. 20)

7.1 INTRODUÇÃO

Em tempos de crítica aos manuais, receitas, fórmulas e qualquer tentativa de padronizar ou criar caminhos pedagógicos únicos e restritivos têm surgido diversas propostas abertas de experimentação pedagógica. Esta é apenas uma delas, entre outras milhares, que podem e devem servir de apoio ao trabalho em sala de aula, entendido como artesanal e que sempre deve ter como ponto de partida o contexto específico da turma onde irá ser produzida uma situação de aprendizagem.

Este guia é fruto da experiência de atuação da autora numa equipe de CHS composta por quatro professores licenciados nos componentes curriculares da área (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Entre os anos de 2020 e 2022 houve a participação na implementação da BNCC-EM numa unidade do SENAC-SP. Foram repensados e adaptados os momentos de aprendizagem, além de articulados nas diversas áreas de conhecimento. Ainda que não tenha sido aplicado, o guia emerge de práticas efetivamente conduzidas com estudantes do ensino médio profissionalizante e integrado, foi produzido numa linguagem acessível e dentro dos limites de tempo de duração padrão de uma aula de 50 minutos.

A partir do guia e da demonstração de sua organização, espera-se que os docentes consigam desenvolver suas próprias situações de aprendizagem, incorporando, criticando e ressignificando os conceitos presentes na BNCC-EM,

numa perspectiva de currículo em ação, vivo e forjado no chão da escola.

Seguem três níveis de manipulação do conhecimento para a criação de situações de aprendizagem: direito de aprendizagem/competência geral, competência específica e habilidade: primeiro nível: direito de aprendizagem (de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) que se materializa de forma pedagógica numa competência geral. A partir da sugestão de subáreas da filosofia mas não se encerrando, não se limitando nas opções apresentadas e abertas para outros caminhos. Segundo nível: competência específica de uma área de conhecimento que materializa uma competência geral. Terceiro nível: habilidade específica, objetivo de aprendizagem de uma competência específica. Onde ocorre a definição do objeto de conhecimento.

Arquitetura das situações de aprendizagem com as devidas definições: Situação de aprendizagem: conjunto encadeado de experiências pedagógicas (aulas, avaliações, projetos etc) com um objetivo delimitado e terminalidade. 1 Questão orientadora: delimita e define o que o aluno deve ser capaz de responder/problematizar ao final da situação de aprendizagem. 2 Competência geral: explicita a competência geral com a qual a situação de aprendizagem colabora para o desenvolvimento. Inclui a especificidade filosófica a ser explorada. 3 Competência específica: apresenta a competência específica da área que irá nortear a habilidade específica. 4 Habilidade específica: a capacidade de operação cognitiva e socioemocional desdobrada dentro de uma competência específica. É iniciada por um verbo que indica o processo cognitivo mobilizado, seguida por um substantivo, o objeto da ação ou o conhecimento. 5 Objeto de conhecimento: também chamado de saber ou conteúdo, é a unidade mais básica do conhecimento, o tema, o problema, o conceito, o conteúdo específico, que deverá ser apreendido pelo estudante. 6 Experiência: unidade que compõe uma situação de aprendizagem podendo ser trabalhada na ordem que o docente considerar mais adequada. 7 Avaliação: momento de verificação da apreensão dos objetos de conhecimento trabalhados e que deve, preferencialmente, privilegiar os aspectos qualitativos, por exemplo, como os alunos se posicionam diante do conceito de dúvida metódica e ubuntu e conseguem relacionar tais conceitos com o contexto pessoal.

Sequência de situações de aprendizagem: 6.2 Situação de aprendizagem de introdução à filosofia, 6.3 Situação de aprendizagem: filosofia em LGG, 6.4 Situação de aprendizagem: filosofia em MAT, 6.5 Situação de aprendizagem: filosofia

em CNT, 6.6 Situação de aprendizagem: filosofia em CHS e 6.7 Situação de aprendizagem: filosofia em PV.

7.2 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE INTRODUÇÃO À FILOSOFIA

Situação de aprendizagem que visa introduzir os estudos filosóficos apresentando as possibilidades do fazer filosófico enquanto racionalidade para além do ocidente e em contato com o legado da filosofia ocidental.

Questão orientadora: quais são as formas e contextos da filosofia?

Competência geral: 2 Pensamento científico e multidisciplinar (metafilosofia e filosofia da ciência). Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Competência específica: 1 Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Habilidade específica: EMT1CHS101: Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Objeto de conhecimento: a atitude filosófica; a dúvida metódica; ubuntu.

Experiência 1

A partir da questão provocadora “Para justificar que precisamos filosofar, precisamos filosofar. Para justificar que não precisamos filosofar, precisamos filosofar. Logo, em qualquer caso, precisamos filosofar. Aristóteles.” convidar os estudantes ao exercício de uma interpretação que exponha o caráter argumentativo da atividade filosófica. Separar em 3 partes para melhor compreensão: 1 precisamos filosofar, 2 não precisamos filosofar e 3 em qualquer caso precisamos filosofar. Perguntar para

eles sobre os conhecimentos e imagens que possuem da filosofia e se se consideram filósofos. Explicar a importância da argumentação e fundamentação das ideias em filosofia.

Experiência 2

Mostrar a tirinha onde Deus afirma ter várias respostas para as perguntas de Sócrates e Sócrates responde que possui várias perguntas para as respostas de Deus expondo a atitude questionadora dos filósofos, disponível em <https://www.umsabadoqualquer.com/wp-content/uploads/2012/06/1804.jpg>. Em seguida, apresentar o conceito de dúvida metódica de Descartes, seu caráter destrutivo e de preparo para o momento construtivo, expondo suas vantagens (libertar-nos dos preconceitos; desviar o espírito dos sentidos; impedir-nos de duvidar do que reconhecemos ser verdadeiro.) e características (metódica; hiperbólica, ou exagerada; radical e provisória) a partir do excerto “3.5 Caracterização da dúvida” do texto “O racionalismo de Descartes” de Álvaro Nunes disponível em: https://criticanarede.com/his_descartes.html. Introduzir os alunos ao uso de dicionários especializados de filosofia como ferramenta de estudo por meio da busca do verbete dúvida metódica no Dicionário Escolar de Filosofia de Aires Almeida, disponível em <https://criticanarede.com/dicionario.html#d>. Enfatizar a relevância da dúvida metódica para a filosofia de Descartes enquanto ato sistemático e não trivial, banal ou descompromissado.

Experiência 3

Questionar os estudantes sobre a existência de filosofia na África. Assistir o vídeo da BBC News Brasil “Ubuntu: o que significa essa filosofia africana e como pode nos ajudar nos desafios do hoje”, disponível em <https://youtu.be/KaQSlvWV7wo?si=Qj0YrMuOyw4MF0va>. Perguntar sobre as razões da comunidade ser mais importante do que o indivíduo segundo a filosofia ubuntu. Explorar a premissa ontológica de que a comunidade é lógica e historicamente anterior ao indivíduo a partir da entrevista ao filósofo sul-africano Mogobe Ramose, exposta no texto “A importância vital do “Nós”” de Moisés Sbardelotto, disponível em <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao353.pdf>

Avaliação

Exposição oral e dialógica das semelhanças, diferenças e intersecções do conceito de dúvida metódica e ubuntu.

7.3 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA EM LGG

Situação de aprendizagem que coloca o estudante diante da reflexão sobre a comunicação e busca de sentido pela literatura por meio da leitura e interpretação de textos que nos mais variados contextos possuem chaves de compreensão e significação diversas.

Questão orientadora: em busca de sentido: a (re)leitura a partir de contextos.

Competência geral: 4 Comunicação e expressão na multiplicidade de linguagens (filosofia da linguagem). Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência específica:

Habilidade específica: (EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Objeto de conhecimento: literatura fantástica, existencialismo.

Experiência 1

Assistir com os estudantes o curta-metragem “Meu Amigo Nietzsche” (duração: 15 minutos), que conta a história de um menino com dificuldades de leitura, que após conselhos da professora para ler mais e de tudo busca melhorias no seu desempenho escolar. Durante o processo, ele encontra o livro Assim falou Zaratustra de Nietzsche e inicia um processo de descoberta dos sentidos das palavras e compreensão das ideias expostas na obra, que evoluiu para uma reflexão sobre o mundo ao seu redor. Disponível em: <https://youtu.be/FroyMvgYfm0?si=-63Z0SKt8gun9N4S>. Após a exposição, questionar os alunos sobre aspectos de forma e conteúdo: 1 – Qual é o contexto social, econômico, educacional e cultural do Lucas? 2 – Por que Lucas acaba desistindo de abandonar o livro? 3 – O que Lucas faz na sua jornada de

compreensão do livro? 4 – Quais os impactos da difusão das ideias do livro na comunidade em que Lucas vive? 5 – Como a narrativa do curta é construída, em qual cenário, quais os principais personagens e quais os paradoxos nos elementos da trama? Dar especial atenção a construção de sentidos em diferentes contextos a partir da leitura de um livro escrito em um contexto específico. Fazer uma breve exposição sobre a investigação filosófica existencialista centrada na experiência subjetiva constituída por sentimentos, pensamentos e ações de um indivíduo que se pretende autônomo. Pode ser usado o texto “Existencialismo” de Robert Solomon, disponível em: <https://criticanarede.com/existencialismo.html> e o verbete “existencialismo” do Dicionário Escolar de Filosofia de Aires Almeida, disponível em: <https://criticanarede.com/dicionario.html#e>.

Experiência 2

Trabalhar a leitura como um exercício de decifrar os sentidos, a realidade como uma grande biblioteca e a literatura como um mundo a ser explorado onde o real e ficcional se misturam e confundem a partir do excerto do conto “A Biblioteca de Babel” de Jorge Luis Borges: “[...] a Biblioteca é total e que suas prateleiras registram todas as possíveis combinações dos vinte e tantos símbolos ortográficos (número, ainda que vastíssimo, não infinito), ou seja, tudo o que é dado expressar: em todos os idiomas. Tudo: a história minuciosa do futuro, as autobiografias dos arcanjos, o catálogo fiel da Biblioteca, milhares e milhares de catálogos falsos, a demonstração da falácia desses catálogos, a demonstração da falácia do catálogo verdadeiro, o evangelho gnóstico de Basilides, o comentário desse evangelho, o comentário do comentário desse evangelho, o relato verídico de tua morte, a versão de cada livro em todas as línguas, as interpolações de cada livro em todos os livros; o tratado que Beda pôde escrever (e não escreveu) sobre a mitologia dos saxões, os livros perdidos de Tácito”.

Experiência 3

O ser humano buscando dar sentido à própria existência, descrente nas grandes narrativas e abandonado num mundo hostil é uma reflexão que pode ser conduzida após ouvir a música “Metamorphose Ambulante” de Raul Seixas, disponível em <https://youtu.be/CmB4sfoZkwo?si=vDQy8lZfCrZ073fi>. Algumas perguntas podem ajudar a provocar os estudantes: como viver sem ter “opinião formada sobre tudo”? Quais são as implicações de um indivíduo ser uma “metamorphose ambulante”? Introduzir e refletir com os estudantes sobre o excerto de Sartre sobre a existência

preceder a essência: “Que significa, aqui, que a existência precede a essência? Significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada. Ele apenas será alguma coisa posteriormente, e será aquilo que ele se tornar. Assim, não há natureza humana, pois não há um Deus para concebê-la.”

Avaliação

Criação em pequenos grupos de pequenas histórias que representem as ideias sobre existencialismo e que tragam elementos surreais, contraditórios, inexplicáveis e estranhos. Sendo um exercício de experimentação deve ser observados os elementos que demonstrem a criatividade ao mesmo tempo que incorporem a perspectiva existencialista.

7.4 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA EM MAT

Situação de aprendizagem que apresenta noções introdutórias de argumentação e cálculo de índices, taxas e coeficientes a partir do estudo do conceito de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), problematizando sua formulação e difusão enquanto métrica de desenvolvimento.

Questão orientadora: calculando o desenvolvimento: desvelando os dados.

Competência geral: 7 Argumentação embasada, aberta e ética (lógica e ética). Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competência específica: 1 Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.

Habilidade específica: (EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre

outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.

Objeto de conhecimento: argumentação, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (IDH) e cálculo de índices, taxas e coeficientes.

Experiência 1

Problematizar com os estudantes a notícia de jornal “Brasil tem melhora no IDH, mas retrocede em ranking da ONU em 2022”, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/brasil-tem-melhora-no-idh-mas-retrocede-em-ranking-da-onu-em-2022/>, dando atenção as informações sobre o Brasil ser considerado um país de alto desenvolvimento humano e o ranqueamento de países. Quais os limites da relação entre economia e condições de vida das pessoas? Como interpretar os dados a partir do problema da desigualdade? É possível deduzir que o crescimento econômico por si só garante melhorias das condições de vida da população? Utilizar o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como ferramenta de pesquisa para que os estudantes aprendam a coletar informações em fontes seguras e conheçam como são formulados os indicadores sociais de saúde, educação e renda, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Convidar os alunos a explorarem os dados sobre saúde, educação e renda, pelo site do IBGE ou trazendo pequenos trechos das informações dos indicadores sociais presentes no painel de indicadores do IBGE.

Experiência 2

Expor para os alunos as noções de cálculo de índices, taxas e coeficientes e a metodologia do cálculo do IDH. Uma breve apresentação do cálculo do IDH pode ser encontrada na “Revista do professor - atualidades - volume 3, tema 1: índices, indicadores e taxas, etapa 3 - Conhecendo o Índice de Desenvolvimento”, disponível em:

<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/programaapoio/Home/RevistadoProfessorAtualidadesvolume3/tabid/1169/language/pt-BR/Default.aspx>. Um segundo material a ser utilizado é o “Caderno do professor 1ª série do EM – matemática, tecnologia e inovação e projeto de vida, situação de aprendizagem 1: taxas e índices, momento 2 - coeficientes, taxas e índices, disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/01/1s%C3%A9rie-Professor-MAT-TEC-PV-1sem.pdf>.

Experiência 3

Explicar o conceito de proposição: conteúdo verdadeiro ou falso expresso por uma frase, não é uma frase; argumento: estrutura composta por uma conclusão (a ideia que estamos defendendo) e uma ou mais premissas (as ideias que usamos para defender para defender a conclusão); raciocínio: é um conjunto de proposições em que visa justificar a conclusão com base na premissa ou premissas e premissa: proposição que usamos para tentar justificar a conclusão e conclusão: proposição que queremos justificar com o raciocínio. Em seguida, para ajudar os alunos a encontrar as premissas e conclusões em argumentos, comentar sobre indicadores de premissa (porque, pois, visto que, etc) e indicadores de conclusão (logo, portanto, conseqüentemente, etc).

Avaliação

Criar uma breve notícia sobre um país hipotético Filisolandia, apresentando e problematizando os elementos do seu IDH (saúde, educação e renda) e apresentando argumentos em prol da defesa de uma tese. Uma sugestão é se inspirar em dados de IDH de países nos extremos dos rankings e após esmiuçar os elementos do seu IDH pensar em caminhos de melhoria para o país, diagnóstico pessimista justificando porque o país não tem condições de melhorar ou ainda razões para um cenário de estagnação.

7.5 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA EM CNT

Situação de aprendizagem que introduz os conceitos de clonagem reprodutiva e terapêutica e detalha os principais argumentos no debate ético sobre o assunto considerando os aspectos sociais, religiosos, biológicos e éticos.

Questão orientadora: o ser humano criou outro ser humano à sua imagem.

Competência geral: 1 Conhecimento e aprendizagem multidimensionais para a democracia plena (epistemologia e filosofia política). Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência específica: 3 Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Habilidade específica: (EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.

Objeto de conhecimento: clonagem reprodutiva e terapêutica: aspectos sociais, religiosos, biológicos e éticos.

Experiência 1

Assistir com os estudantes o vídeo “Por que não clonamos HUMANOS?” do canal Ciência Todo Dia, disponível em <https://youtu.be/bQW3kToSMj0?si=IDX3DsyCe3Jdvbmz>. Diferenciar o conceito de clonagem natural e induzida por meio da engenharia genética (terapêutica e reprodutiva) e suas aplicações utilizando o material de apoio “Biotecnologia - clonagem”, disponível em: <http://www.biologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=56>.

Problematizar a possibilidade da clonagem humana.

Experiência 2

Refletir e discutir com os estudantes sobre os diversos aspectos éticos envolvidos na questão da clonagem reprodutiva e na clonagem terapêutica. 1 Clonagem reprodutiva: o problema da identidade: a clonagem reprodutiva é errada porque priva as pessoas de uma identidade própria, o que é um mal e fere a sua dignidade produtiva; as relações familiares: a clonagem reprodutiva é errada porque cria relações familiares artificiais e atípicas; o risco de instrumentalização: a clonagem

humana potencia a instrumentalização de seres humanos – os clones – e por isso é errada; o perigo da eugenia: a clonagem reprodutiva é errada porque facilita a eugenia positiva (quando se selecionam características consideradas especialmente desejáveis); o apelo à natureza: a clonagem humana é errada porque contraria a natureza; custos humanos: a técnica que permite clonar animais adultos tem como efeito indesejável a criação de muitos fetos defeituosos, pelo que a clonagem reprodutiva deve ser proibida. 2 Clonagem terapêutica: a destruição de embriões: a clonagem terapêutica é errada porque implica a destruição de embriões humanos, que têm estatuto moral e problemas técnicos: a clonagem terapêutica é errada porque envolve riscos decorrentes de problemas técnicos ainda existentes.

Experiência 3

Discutir o direito à vida sob um olhar multidisciplinar a partir do julgamento sob a pesquisa com células-tronco embrionárias. “Grandes Julgamentos do STF: Células-Tronco - parte 1 (29/07/11)” disponível em: <https://youtu.be/QYtQlwiuTYo?si=0-AR7hiPFfBTF5CT>.

Avaliação

Debate em que a turma deve ser dividida em três equipes, pesquisa e discutir as posições em torno do debate sobre clonagem reprodutiva, diferenciando-a da clonagem terapêutica. Um grupo deve defender a clonagem reprodutiva, dando ênfase em suas características positivas. O segundo grupo deve se opor à clonagem reprodutiva, explorando seus principais problemas. O terceiro grupo deve se colocar contra a clonagem reprodutiva explorando o direito à vida e a visão religiosa de diversas tradições. Cada equipe deve realizar a entrega da síntese dos argumentos utilizados.

7.6 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA EM CHS

Situação de aprendizagem que apresenta a evolução histórica do conceito de sujeito e as diversas concepções de justiça presentes na sociedade brasileira demonstrando a complexidade da efetivação da justiça numa realidade multifacetada e marcada por intolerâncias, discriminações e preconceitos.

Questão orientadora: justiça?: os desafios da concretização de um ideal.

Competência geral: 9 Antropoética, empatia e colaboração (antropologia filosófica e ética). Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência específica: 6 Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Habilidade específica: (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

Objeto de conhecimento: direitos humanos, justiça e o sujeito do iluminismo, sociológico e pós-moderno.

Experiência 1

Apresentar a questão da identidade cultural na pós-modernidade a partir da distinção entre o sujeito do iluminismo (racional e fixo), o sujeito sociológico (construído na interação entre o eu e o meio) e o sujeito pós-moderno (flexível, móvel e múltiplo) com base no livro “A identidade cultural na pós-modernidade” de Stuart Hall e no material de apoio disponível em: https://prezi.com/76ckhixc_8h9/a-identidade-cultural-na-pos-modernidade/?frame=454550d30e92949c3a9b6df5f981d4d4e03db429. Problematizar como as mudanças sociais e culturais (reforma protestante, humanismo, iluminismo etc) e transformações no mundo do trabalho (revolução industrial, indústria 4.0 etc) se relacionam com a construção das identidades.

Experiência 2

Discutir sobre a pluralidade de concepções de justiça (ética das virtudes, ética utilitarista, ética libertarianista, ética deontológica, ética agostiniana etc) a partir da obra de Michael Joseph Sandel “Justiça: o que é fazer a coisa certa?”. Utilizar como apoio o texto “A felicidade como objetivo final da justiça? Uma análise do texto Justiça” de Alejandro Gabriel Olivieri e Samuel Costa da Silva, disponível em: <https://periodicos.processus.com.br/index.php/ppds/article/view/258>. Instigar os alunos a busca da compreensão da concepção de justiça deles com base nas referências apresentadas.

Experiência 3

Com base no trailer do documentário juízo, explorar desde a polissemia do título (tomar juízo, julgamento etc), passando pelos elementos da “operacionalização” da justiça por meio do sistema judiciário brasileiro no caso dos jovens infratores, às questões socioeconômicas envolvidas e as disputas políticas e ideológicas em torno da ideia de direitos humanos (bandido bom é bandido morto, as desigualdades geram criminalidade etc). Trailer do documentário “Juízo - O Filme (2007) - Trailer”, disponível em: <https://youtu.be/OFIChJPrL4g?si=LEjVgO-xXbM4YcFG>. Comentar a sinopse da obra “Juízo”: “Juízo acompanha a trajetória de jovens pobres com menos de 18 anos de idade diante da lei, entre o instante da prisão e o do julgamento por roubo, tráfico, homicídio. Com sequências filmadas em audiências reais e durante visitas ao Instituto Padre Severino, local de reclusão dos menores infratores, as imagens revelam as conseqüências de uma sociedade que manda os filhos ter “juízo”, mas não o pratica.”, disponível em <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-202198/>.

Avaliação

Propor aos estudantes o estudo de um caso jurídico de grande repercussão no qual fiquem evidentes os erros do sistema judiciário causados por situações de preconceito e discriminação. Exemplos: as bruxas de Guaratuba, caso de Ouro Preto, caso da Escola Base, entre outros. Solicitar a entrega do relatório com as reflexões sobre os conceitos de justiça presentes no debate sobre o caso e os diversos aspectos da efetivação dos ideais de justiça.

7.7 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA EM PV

Situação de aprendizagem que visa explorar os conceitos de vida, memória e história a partir das reflexões de Sêneca e do retrato V-J Day in Times Square, de modo a levar os estudantes a refletirem sobre a construção das narrativas pessoais a partir de suas memórias marcadas por parcialidade e subjetividade.

Questão orientadora: narrativas pessoais: entre verdades, fatos e desejos.

Competência geral: 8 Autoconhecimento e autocuidado (ética). Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência específica: não há na BNCC. Sugere-se buscar desenvolver competências socioemocionais de acordo com o diagnóstico a partir do contexto e necessidades dos alunos.

Habilidade específica: não há na BNCC. Sugere-se buscar habilidades socioemocionais de acordo com o diagnóstico a partir do contexto e necessidades dos alunos.

Objeto de conhecimento: tempo, vida, história pessoal e memória.

Experiência 1

Ler o excerto de Sêneca em “Sobre a brevidade da vida” para problematizar a diferença entre a passagem do tempo e a genuína realização da vida. “1. Por que reclamamos da Natureza? Ela se mostrou benevolente: a vida, se souberes viver, é longa. Mas a insaciável ganância domina um; outro, desperdiça sua energia em trabalhos supérfluos; um encharca-se de vinho, outro fica entorpecido pela inércia; um está sempre preocupado com a opinião alheia, outro, por um irreprimido desejo de comerciar, é levado a explorar terras e mares na esperança de obter lucro. O desejo de guerrear tortura alguns, que não se mostram apreensivos em relação aos perigos alheios ou ansiosos aos seus próprios; há aqueles que, voluntariamente, se sujeitam à ingrata adulação dos superiores. 2. Também há os que se ocupam invejando o destino alheio e desprezando o seu próprio. A grande maioria, sem nenhum objetivo, lança-se a novos propósitos levianamente, encontrando apenas desgosto. Alguns, sem terem dado rumo a suas vidas, são flagrados pelo destino

esgotados e sonolentos, de tal maneira que não duvido ser verdade o que disse, como se fosse um oráculo, o maior dos poetas 14: “Pequena é a parte da vida que vivemos”. Pois todo o restante não é vida, mas somente tempo.” Questionar os alunos sobre a identificação/reconhecimento ou não das personagens citadas no trecho ao longo de suas vidas. Qual é realmente a vida que vale a pena ser vivida? As minhas atividades e experiências estão conectadas com o que eu realmente gosto, acredito, aprecio e valorizo? Qual é a importância de eu mesmo buscar dar um rumo para a minha vida sob o risco de ter minha existência capturada por outros (mídia, mercado, religião, partido, ideologia etc) sem eu me dar conta?

Experiência 2

Comentar e apresentar os estudantes a foto famosa “V-J Day in Times Square” feita em 14 de agosto de 1945 quando o fotógrafo Alfred Eisenstaedt registrou o beijo entre um marinheiro e uma suposta enfermeira no meio da Times Square, disponível em:

https://aventurasnahistoria.uol.com.br/media/_versions/capa_second_war_kiss_widelg.jpeg. Em seguida, pedir para os estudantes fazerem um exercício de interpretação. É um casal que está feliz ao se reencontrar? Há elementos que demonstram surpresa e/ou o inesperado diante do beijo? Pedir para eles escreverem uma legenda para a imagem. Em seguida, expor a história por trás da imagem contada no texto “A história nada romântica por trás do beijo no fim da segunda guerra”, disponível em:

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/historia-beijo-da-segunda-guerra.phtml>. Problematizar os documentos, imagens, textos, as intencionalidades presentes, explícitas ou não em seu momento de produção e as diversas releituras e apropriações possíveis.

Experiência 3

Trabalhar a distinção entre história e memória a partir do vídeo “A diferença de memória e história” do canal CNN Tonight, disponível em: <https://youtu.be/0WS0oVBRQ9M?si=Y47NMk84SliyOSDW>. Questionar as diferenças entre a ciência histórica e a narrativa de memórias na história pessoal dos indivíduos. A partir de qual ponto construímos nossas narrativas sobre nós mesmos? Quais são os silêncios, o que não falamos, o que enfatizamos, o que damos atenção

central e o que deixamos de lado? Quais são as imagens mentais que criamos dos momentos que vivemos e o que desconsideramos, deixamos de prestar atenção ao nosso redor? Como a memória é ressignificada pelas experiências do presente? Os estudantes devem ser levados a superar a noção superficial de que a memória é um “depósito” de acontecimentos pessoais e subjetivos.

Avaliação

Convidar os estudantes a criarem uma carta crítica sobre o seu “eu passado”. É uma jornada de olhar para a própria história, medos, desejos, sonhos, traumas, anseios etc. Quem eu era? Quais eram as minhas condições de vida? Quais eram as minhas crenças? Quais eram as minhas atitudes e comportamentos? Como eu lidava com meus sentimentos e emoções? O objetivo é que o estudante faça uma reflexão, uma reconstrução de suas memórias com vistas a compreender as mudanças e permanências, as projeções e os fatos que moldaram o eu presente de forma contextualizada, observando aspectos sociais, culturais, políticos, religiosos, econômicos de sua trajetória.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ouvi depois uma forte voz que vinha do templo, dizendo aos sete Anjos: “Ide e derramai pela terra as sete taças do furor de Deus”.”

(Bíblia de Jerusalém, 2024)

Este trabalho demonstrou que a presença filosofia na BNCC-EM por meio de habilidades e competências não inviabiliza o seu ensino, embora provoque a comunidade do campo de ensino de filosofia a experimentar diferentes abordagens e espaços de estudos e práticas filosóficas para além da disciplina.

Foi produzido um diagnóstico crítico sobre a relação entre currículo e ensino de filosofia no Brasil, se apropriando da argumentação corrente que visa superar a hegemonia de um ensino e pesquisa de orientação predominante hermenêutico, exegético e/ou historiográfico. Além disso, foi exposta a defesa da abordagem didática de inspiração analítica, com ênfase em temas e problemas e ancorada nas questões contemporâneas.

Os pressupostos pedagógicos e ético-políticos da BNCC-EM permitiram visualizar a construção de um sujeito flexível para a chamada “sociedade do conhecimento”, que precisa se adaptar de modo veloz às mudanças de um mundo marcado pela fragmentação e precariedade, onde o espaço da reflexão é cada vez mais frágil e precisa se afirmar enquanto espaço de resistência.

Ao avançar no escrutínio da BNCC-EM, verificou-se os conhecimentos, habilidades e competências tipicamente filosóficas e sua importância para sustentar as ambições formativas da base nacional comum curricular, tanto nas áreas de conhecimento (LGG, MAT, CNT e CHS), como em outras experiências formativas (projeto de vida e itinerários formativos).

A análise comparativa entre dois currículos de cursos técnicos em informática integrados ao ensino médio (CPS e SENAC-SP) permitiu a visualização de como as concepções da BNCC-EM são apropriadas e ressignificadas na esfera institucional local gerando currículos e práticas didáticas muito diferentes conforme a cultura pedagógica da escola.

Por fim, foi apresentado um guia pedagógico para o ensino de filosofia, construído com base na experiência docente de implementação da BNCC-EM e os estudos da literatura sobre currículo e ensino de filosofia ao longo desta pesquisa. Este guia serve como material de experimentação para colegas que estão em sala de aula diante do desafio de promover aprendizagens significativas que trabalhem efetivamente os conhecimentos filosóficos e desenvolvam as competências e habilidades necessárias para o exercício de uma cidadania crítica e reflexiva.

A abordagem do ensino de filosofia que a autora defende é de inspiração analítica, voltada para temas e problemas, que compreende a filosofia como atividade viva, propositiva e relevante, principalmente para crianças e jovens inseridos numa tecnocracia onde a incerteza é o espírito do tempo. O pensar, por si mesmo, num mundo onde não há tempo, nem espaço para a reflexão me parece algo que vale a pena ser cultivado e a filosofia é por sua natureza crítica e provocativa o campo privilegiado para tal atrevimento.

Pesquisas ulteriores devem tratar sobre possibilidades do ensino de filosofia com o advento das chamadas “inteligências artificiais”, a incorporação das tradições filosóficas de matriz africana e indígenas, a problematização e ampliação do cânone filosófico, os materiais didáticos e a construção de objetos e recursos de aprendizagem, entre outros temas que dialogam com o currículo e o ensino de filosofia.

Longe de ser definitiva, esta pesquisa se propõe a reafirmar e apontar na direção de construção de soluções possíveis em tempos desafiadores. Espero que seja o pontapé inicial para que se estabeleça um olhar renovado para os debates dentro do campo de ensino de filosofia, que seja crítico sem deixar de ser propositivo; que desconstrua e desvele sem deixar de apontar pontos de fuga e subversão; que problematize sem deixar de apresentar soluções viáveis; que demonstre a especificidade sem deixar de construir pontes com outros saberes e que nos permita renovar o vigor de lutar em prol de uma cidadania plena num mundo vivo embora aparente estar chegando ao fim.

9 REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. **O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964**. Ensaios Filosóficos, v. 10, p. 44-63, 2014. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf. Acesso em: 9 mar. 2023.
- _____. **O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96): análise e reflexões**. 2000. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/192582>. Acesso em: 22 out. 2023.
- ANPOF. **A implementação do novo ensino médio: um estudo preliminar sobre a presença da Filosofia nos currículos estaduais**. 2021a. Disponível em: <https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/A%20PRESENC%CC%A7A%20DA%20FILOSOFIA%20NO%20PO%CC%81S-BNCC%20-%20versa%CC%83o%20final%20com%20timbre.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- _____. **Sem Filosofia não tem Base – Carta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar sobre a BNCC**. 2021b Disponível em: [https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/Carta%20GT_Sem%20Filosofia%20na%CC%83o%20tem%20base%20\(1\).pdf](https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/Carta%20GT_Sem%20Filosofia%20na%CC%83o%20tem%20base%20(1).pdf). Acesso em: 12 fev. 2024.
- ARAÚJO, Almério Melquíades de. **Currículos e programas do ensino técnico no Brasil: décadas de 1970 a 2010**. In: Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Educação Profissional (CARVALHO, Maria Lúcia M., org.). São Paulo: Centro Paula Souza, 2015. Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/memorias/arquivos/patrimonio_artistico.pdf. Acesso em: 7 abr. 2024.
- ARRUDA, F. S. de; FERREIRA, R. dos S.; LACERDA, A. G. **Letramento matemático: um olhar a partir das competências matemáticas propostas na base nacional comum curricular do ensino fundamental**. Ensino da Matemática em Debate, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 181–207, 2020. DOI: 10.23925/2358-4122.2020v7i2p156-179. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/48745>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. **Bíblia de Jerusalém**. In: Liturgia das Horas Online. Disponível em: <https://liturgiadashoras.online/biblia/biblia-jerusalem/apocalypsis/16-2/>. Acesso em: 22 maio 2024.
- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: relatórios analíticos das contribuições, pareceres dos leitores críticos e diretrizes da revisão do documento preliminar**, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 set. 2022.

_____. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 15/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1 de junho de 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, Distrito Federal, 2009a. 26 p.

_____. **Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%20,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 5 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. v. 3. Brasília, DF: MEC, 2006.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Da obliteração aos vestígios de vida: uma análise das possibilidades para o Ensino da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC/EM (2018)**. Kalagatos , [S. l.], v. 18, n. 2, p. 173–202, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/7348>. Acesso em: 18 out. 2024.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; OLIARI, Gilberto. **A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica**. Políticas Educativas – PolEd, [S. l.], v. 14, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/109579>. Acesso em: 18 oct. 2024.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>; <www.scielo.br>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

Centro Paula Souza, 2024a. **Site do Centro Paula Souza: funções e competências**. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/institucional/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

_____, 2024b. **Site do Centro Paula Souza: quem somos gfac.** Disponível em: <https://cetec.cps.sp.gov.br/curriculos/quem-somos-gfac/>. Acesso em: 09 jun. 2023.

COLÉGIO MÚLTIPLO CAMPINAS. **Palestra - ENEM: passado, presente e futuro, com Maria Inês Fini.** YouTube, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/ayTo0XU-Jgg?feature=share>. Acesso em: 13 out. 2022.

CORRÊA, Adriana. **A construção do currículo nacional no Brasil: das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção.** (2019). Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47484>. Acesso em: 18 jun. 2023

COSCIONI, Vinicius. **Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida: Contributos para a Educação Básica.** Rev. bras. orientac. prof, Campinas , v. 22, n. 2, p. 241-253, dez. 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v22n2/a11v22n2.pdf>. Acesso em 14 abr. 2024.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.

_____. **Experiência e natureza.** (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ETEC VILA FORMOSA. **Plano do curso: Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Informática.** Disponível em: <https://etecdevilaformosa.com.br/ensino-medio-com-tecnico-em-informatica/>. Acesso em: Acesso em 4 abr. 2024.

FINI, Maria Inês. **Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_05.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

GABRIEL O PENSADOR. **Estudo errado**, 1995. Música.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. **Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga.** Pro-Posições, v. 21, n. 1, p. 89–105, jan. 2010.

GUIDO, Humberto; GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Osmar. **Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas.** In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). *Ensinar Filosofia*. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

HAHN, Hans; NEURATH, Otto; CARNAP, Rudolf. **A concepção científica do mundo: o círculo de Viena** *Cadernos de História e Filosofia da Ciência (CLE-UNICAMP)*, 10, 1986, p. 5-20. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/1220/1011>. Acesso em: 2 jan. 2024.

HEUSER, Ester Maria; DIAS, Adriana Muniz. **Espólios filosóficos na Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio: a dimensão ética.** *CONJECTURA: filosofia e educação*, [S. l.], v. 26, p. e021033, 2021. DOI: 10.18226/21784612.v26.e021033. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/9017>. Acesso em: 18 out. 2024.

KOHAN, Walter Omar. **Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento.** In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, G. (Orgs.). *Ensinar Filosofia*. Cuiabá: Central de Textos, 2013. P. 75-83.

LACEY, Hugh. **Ciência, respeito à natureza e bem-estar humano.** *Scientiae Studia*, v. 6, n. 3, p. 297–327, jul. 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres.** Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MARGUTTI, Paulo. **Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país.** *Kriterion* [online]. 2014, v. 55, n. 129, p.397-410. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2014000100024>. Acesso em: 03 jul. 2023.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do; ALVES, Nilmária Silveira. **O ensino de filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio.** *Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo*, [S. l.], v. 7, p. e17/1–19, 2021. DOI: 10.5902/2448065767446. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67446>. Acesso em: 03 jun. 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 128 p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, (Coleção Aula Prática), 2002.

_____. **A natureza da filosofia e seu ensino**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79–99, 2009. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v22n44a2008-1968. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1968>. Acesso em: 18 mar. 2023.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom : São Paulo, 1999.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Artmed editora, Porto Alegre, 1999. 96 p.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. **Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em filosofia**. in Revista Dissenso, 2, 1999.

_____. **Meu Ceticismo**. Discurso, São Paulo, Brasil, v. 46, n. 2, p. 7–36, 2016. DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discurso.2016.123671. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/123671>.. Acesso em: 30 maio. 2024.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução Maria Lacerda de Souza. [s.d.]. Disponível em: <https://bit.ly/3wRwRe7>. Acesso em: 02 jun. 2023.

PLUTARCO. **Vidas Paralelas - Teseu e Rômulo** (trad., intr. e notas de Delfim F. Leão e Maria do Céu Fialho), Coimbra, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, 2008, 187 p.

POPPER, Karl Raimund. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1974. Volume II.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. 02. ed. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2015. v. 01. 224p.

RODRIGO, Lidia Maria. **Competências e Habilidades Na Nova Bncc. Como Fica**

A Filosofia?, 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

SANTOS, Milton. **O intelectual e a universidade estagnada**. Revista ADUSP, n. 11, p. 16-20, 1997 Tradução. Acesso em: 30 maio 2024.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **Planos de Cursos EPT**, 2022. Disponível em:

<https://www.dn.senac.br/educacao-profissional/organizacao-da-oferta/cursos-tecnicos/>. Acesso em: 17 dez. 2023

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL DE SÃO PAULO. **Sobre o Senac**. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/sobre-o-senac>. Acesso em: 1 dez. 2023

Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/pdf/53727.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNIVESP. **Educação Brasileira 87 - Guiomar Namó de Mello / Currículo no Ensino Médio**. YouTube, 20 set. 2012. Disponível em: https://youtu.be/A_qqDUYG5Ko. Acesso em: 17 out. 2022.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190–202, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>. Acesso em: 12 jul. 2023.